



PIBID HISTÓRIA UNIFESP: um projeto artesanal e compartilhado

Elaine Lourenço
[organização]



PIBID HISTÓRIA UNIFESP:

um projeto artesanal e compartilhado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Reitora

Prof.^a Dr.^a Raiane Patrícia Severino Assumpção

Diretor da EFLCH-Guarulhos

Prof. Dr. Bruno Konder Comparato

Vice-Diretora da EFLCH-Guarulhos

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Leite de Campos

**COMISSÃO EDITORIAL DO DEPARTAMENTO
DE HISTÓRIA – EFLCH/ UNIFESP**

Coordenação

Luigi Biondi

Representação Docente

Jaime Rodrigues

Representação Discente

Airton Felix Silva Souza

Representação Discente

Ana Maria Anunciato

CONSELHO CONSULTIVO

Ana Luiza Martins Camargo de Oliveira
Ex Condephaat/ Pós-doc. FFC/ Unesp - Marília

Andrew Britt
University of North Carolina School of Arts

Armelle Enders
Université de Paris IV

Carlos Antonio Garriga Acosta
Universidad del País Vasco

Eugénia Rodrigues
Universidade de Lisboa

Fabírcia Cabral de Lira Jordão
Universidade Federal do Paraná

Gianluca Fiocco
Università degli studi di Roma Tor Vergata

Gustavo Junqueira Duarte Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Jeffrey Lesser
Emory University

José Manuel Viegas Neves
Universidade Nova de Lisboa

Marcelo Cândido
Universidade de São Paulo

Mônica Raisa Schpun
École des Hautes Études en Sciences Sociales

Renata Cristina de Sousa Nascimento
Universidade Federal de Goiás

Renata Senna Garraffoni
Universidade Federal do Paraná

Stella Maris Scatena Franco
Universidade de São Paulo

Valdei Lopes de Araújo
Universidade Federal de Ouro Preto



PIBID HISTÓRIA UNIFESP: um projeto artesanal e compartilhado

Elaine Lourenço
[organização]



Copyright © 2023 - Universidade Federal de São Paulo



Esta obra é publicada sob a Licença Creative Commons
Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da
Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Revisão de texto

O conteúdo dos textos e seus dados em sua forma, correção e
confiabilidade são de responsabilidade dos respectivos autores

Projeto gráfico
MC&G Editorial

Diagramação
Glauco Coelho

Arte da capa sobre foto de xilogravura de Ricardo Cavalcante

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Fira Sans e Bitter.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

PIBID História Unifesp [livro eletrônico] : um projeto artesanal e
compartilhado. / organizadora: Elaine Lourenço. – São paulo :
Unifesp, 2023.

Dados eletrônicos. [PDF]

Bibliografia.

ISBN: 978-65-85919-10-4

1. Educação. 2. História - Estudo e ensino 3. Pedagogia. 4. PIBID-
-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 5. Profes-
sores - Formação profissional. I. Lourenço, Elaine.

23-186029

CDD: 370 . 71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Índices para catálogo sistemático:

1. Docência : Desenvolvimento profissional :
Educação 370 . 71

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
<i>João do Prado Ferraz de Carvalho</i>	
A PRIMAVERA DO PIBID – HISTÓRIA	13
O PROJETO PIBID NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO – CAMPUS GUARULHOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR SUPERVISOR	21
<i>João Victor Caetano Alves</i>	
A atuação como professor supervisor do Pibid no Instituto Federal	28
A HISTÓRIA CONTADA NO YOUTUBE: UMA PERSPECTIVA JUVENIL	35
<i>Amanda Paiva dos Santos José Alberto dos Santos Junior Larissa Mariano Reis</i>	
Cultura juvenil	39
Os âmbitos escolares	41
Os perfis socioeconômicos	44
YouTube e consumo de conteúdo didático online	47
Considerações finais	52
DIVERSIDADE E DIFERENÇA: INTERPRETAÇÕES DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PIBID	57
<i>Ana Luiza Freitas Oliveira Beatriz Foganholi Gomes de Moura Luiz Felipe Lemes</i>	
O Projeto Político Pedagógico como um documento de identidade	57
Apresentação do Projeto Político Pedagógico	60
Debates sobre a Diversidade	65
NINGUÉM NASCE EDUCADOR, SE TORNA: O VIR A SER DA DOCÊNCIA HISTÓRIA	75
<i>Beatriz Hollenschwandtner Vichiato Maurício de Sena Monteiro Sabrina Rodrigues da Silva</i>	
Introdução	75
O Pibid	76
O Pibid na EFLCH	78
Encontro Pibid 2019	82
Conclusão	89

FONTES PRIMÁRIAS E O OFÍCIO DO HISTORIADOR CONTRA O NEGACIONISMO HISTÓRICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 91

Bruna Novais Prado | Samara Akemi Saraiva

- | Conhecendo a escrita da História para tomar partido 94
- | Conhecendo a análise de fontes primárias para nos opor ao negacionismo histórico 96
- | Conhecendo a escrita da História, a análise das fontes e aprendendo a importância do ofício do historiador. 100

RELATO DE EXPERIÊNCIA: HISTÓRIA LOCAL E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA ORAL COMO UM DOS CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E MEIO DA PRÁTICA DE RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO DE IDENTIDADE 105

Isabella Monteiro da Rocha Ramos | Matheus de Sena Monteiro

- | Introdução 105
- | Construindo uma Identidade com Base na Memória 106
- | Conclusão 115

CURRÍCULO, HISTÓRIA E ENSINO TÉCNICO: O ENSINO INTEGRADO E O IFSP GUARULHOS 119

João Gabriel da Silva

- | Apresentação 119
- | Currículo integrado e o compromisso com o local 120
- | Currículo, poder e a identidade do trabalhador 122
- | As diretrizes na prática: as aulas de História do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Guarulhos 125

CULTURA ESCOLAR CRÍTICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO 133

Wanessa Alves de Almeida

- | Ranking das escolas públicas de Guarulhos no Enem 2018: 135

HISTÓRIA INDÍGENA: UMA REFLEXÃO SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA 145

Alvaro Moreira Lima | Mayara Silva Dantas

- | A temática indígena na sala de aula - olhares acerca da resistência indígena 148
- | Arcabouço teórico dos autores 150
- | Nova História Indígena e Lei nº 11.645/08 150
- | Perspectivas para o ensino de História Indígena nas escolas 153
- | Análise e relato da sequência didática: 156
- | Balanço 159
- | Anexos 161



I PREFÁCIO

*“A classe operária não surgiu tal como o sol, numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se”
(E. P. Thompson. In: A Formação da Classe Operária Inglesa)*

João do Prado Ferraz de Carvalho
Departamento de Educação da EFLCH da Unifesp

No clássico prefácio de *“A Formação da Classe Operária Inglesa”*, livro que carece de apresentação pelo seu caráter fundante e inovador na historiografia do mundo ocidental, E. P. Thompson explicita sua compreensão dos processos históricos na lógica da agência humana, que referencio aqui para pensar a formação como “fazer-se”, tal qual o fazem alguns historiadores da educação brasileira ao retomar essa ideia-força quando escrevem:

Retomamos (...) a ideia de “fazer-se” – making – ou seja, de os indivíduos – e as classes, no caso de Thompson – serem sujeitos de sua própria formação, do processo que poderá permitir a ideia da emancipação. (BERTUCCI; FARIA FILHO & TABORDA DE OLIVEIRA: 2010, p. 66)

A formação como fazer-se me veio imediatamente como inspiração para tratar brevemente do processo de formação do

professor de história em contexto de aproximação da universidade à escola pública de educação básica possibilitado pela experiência no Pibid.

Experientiar o Pibid e fazer-se professor, eis o que salta da leitura dos textos desta coletânea organizada pela Prof.^a Dr.^a Elaine Lourenço, educadora consciente desse processo quando cita Paulo Freire ao ser questionado sobre sua trajetória de educador:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE: 1991, P. 58)

E. P. Thompson e Paulo Freire, inusitado encontro possibilitado por nossa “imaginação histórica” e pela perspectiva criadora dos sujeitos envolvidos empensar, produzir e ser produzido por uma práxis emancipadora em contexto de formação de profissionais para a educação escolar no Brasil.

Em tempos de múltiplos ataques à educação no Brasil, seu patrono e seus profissionais, é preciso buscar formas para resistir.

Atentar para as especificidades e o potencial social inerente ao exercício comprometido da profissão docente no âmbito do ensino superior em relação profícua, criativa e de troca, é uma possibilidade dos que não se vergam ao tempo presente e suas incertezas e insistem em seu papel social no contexto de projetos educativos emancipadores.

É preciso evitarmos as armadilhas inerentes à concepção segundo a qual o papel social da academia deva-se restringir em ação formativa apartada e distante da sociedade, como se fosse possível tal disparate, encerrando seus compromissos nos limites dos muros da universidade.

O Pibid guarda potencial para ser oportunidade de exercício do compromisso social acima aludido ao propor e materializar uma determinada experiência de formação de professores.

Quem forma os formadores?

Questão superada que atualizada ganha novo relevo diante de recentes pesquisas e avanços no campo da educação, indicando que somos formados coletivamente como é próprio de uma comunidade aprendente, deslocando assim a questão para o

fazer-se dos professores, presentes e sujeitos de sua formação.

No caso da profissão docente, o entrelaçamento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica é fundamental, não só porque está na legislação educacional brasileira, mas porque nenhum profissional está pronto quando termina seus estudos em nível superior e certamente continuará formando-se junto aos seus pares quando do exercício social da profissão nos espaços institucionais no qual ela se materializa, a escola, que nessa perspectiva, assume centralidade como *locus* privilegiado.

Referência de política pública com potencial indutor e inovador, o PIBID criado em 2007 pela Capes como parte de uma política ampla de formação docente, avança em dimensão numérica e de impacto nos debates sobre formação de professores no Brasil. Desde sua criação, esse Programa Inicial de Bolsa de Iniciação à Docência foi quase tudo, menos um mero programa de bolsas, como alguns críticos afoitos apressadamente cravaram, numa manifestação amparada mais em convicções e concepções anteriores sobre formação de professores do que na experiência desse programa inovador.

Como é comum e necessário no campo da pesquisa em educação, programas e projetos quando financiados com dinheiro público são periodicamente pesquisados em busca de suas contribuições efetivas à educação brasileira, e não foi diferente com o Pibid sendo o volume de pesquisa sobre esse programa dado indicativo de sua relevância, assim como de fácil acesso aos que intencionam conhecer e refletir sobre uma política pública que, para dizer o mínimo, é incontornável quando nos propomos a discutir formação de professores e o papel das Instituições de Ensino Superior na relação com as escolas de Educação Básica.

Parte das críticas resultantes dessa produção também podem ser endereçadas à outras políticas educacionais que não o Pibid, fato que não é menor, porém, dificulta a observância de suas especificidades. Afirmar que uma de suas deficiências é seu caráter restrito ou que os pibidianos não se tornarão docentes se não forem atraídos pela carreira docente soa pertinente, mas não inviabiliza o programa e dialoga pouco com suas especificidades. Solicitam respostas que um projeto ou programa isoladamente não tem como responder.

Neste espaço, menos do que dialogar diretamente com essa produção ou responder eventuais críticas, importa mais o intuito de saudar e apontar para a importância desta uma coletânea de textos escritos por pibidianos apanhados em pleno movimento, no seu fazer-se, sejam os discentes iniciantes do curso de licenciatura de história da EFLCH/Unifesp, sejam os docentes nas escolas, seja a professora coordenadora do subprojeto na universidade.

Política pública na área de formação de professores centrada na aproximação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) enquanto espaço de formação nas licenciaturas e as escolas pública de educação básica, o Pibid propõe envolver e comprometer os profissionais da educação em exercício nessas escolas com a formação inicial de futuros pares, os tornando assim formadores em contexto escolar e no processo de produção social da profissão docente, sem descartar o potencial de formação continuada que esse processo possibilita.

Por decorrência, a aproximação entre espaço inicial de formação e exercício da profissão permite repensar processos formativos em diferentes espaços, seja nas IES, nas escolas de Educação Básica, seja no âmbito da configuração de políticas públicas comprometidas com a educação básica.

Em sua curta existência, o Pibid foi sistematicamente criticado, cresceu numericamente, posteriormente diminuiu, avançou, retrocedeu, esteve prestes a ser encerrado, renasceu, enfim, viveu as incertezas educacionais em nosso país um tanto desgovernado nesses tempos torpes. Porém, tornou-se política pública com permeabilidade e impacto nacional.

Desafiante por sua natureza, os contornos de um programa de formação de professores com as características do Pibid, ganha especificidades no contexto da Universidade Federal de São Paulo e sua recente expansão, processo durante o qual insere em seus novos *campi* cursos de licenciatura, fato que resulta num processo de reconfiguração de sua cultura acadêmica originária na área da saúde. (CARVALHO: 2017, 5).

Como o Pibid de História enfrentou esses desafios?

Uma parte da resposta pode ser buscada na coletânea aqui prefaciada e que permite defender o Pibid enquanto programa inovador de formação de professores de história e que deve

ser cobrado pelo que é e não é no contexto de outras importantes demandas, como a melhoria de condições de trabalho dos educadores brasileiros de todos os níveis.

A leitura dos capítulos deste livro permite aferir que a concepção e o princípio materializado no Pibid de aproximação das IES com as escolas de Educação Básica, tomando a escola como *locus* de formação inicial e continuada de professores, foi plenamente exercido, explicitado e analisado, nos revelando sujeitos formando-se e inquirindo o que lhe é proposto como formação, pois impossível viver a experiência de ser pibidiano sem inquirir a universidade e sua organização como espaço formativo e seus compromissos com a educação pública, enfim, rua de mão dupla e de muito trânsito.

Referências

BERTUCCI, L.M.; FARIA FILHO, L. M de & TABORDA DE OLIVEIRA, M A. Edward P. Thompson. História e Formação. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

CARVALHO, J. P F. (org.) Desafios da Formação Inicial no Contexto do Pibid. Experiências de Formação de Professores nos Arrabaldes das Cidades de Diadema e Guarulhos, SP. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

THOMPSON, E. P. A Formação da Classe Operária Inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



I A PRIMAVERA DO PIBID – HISTÓRIA

O ano de 2018 não parecia alvissareiro: um golpe de estado, em 2016, retirara uma presidenta legitimamente eleita, a primeira da história brasileira, e a substituíra por um conjunto de homens brancos, unidos em torno de objetivos pouco republicanos. As políticas educacionais, naquele momento, eram marcadas pela disputa e tentativas de implementação de projetos políticos diferentes do que fora referendado nas urnas.

É nesse contexto que surgiu o Edital CAPES 07/2018, que propõe uma nova chamada para o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O início desse projeto remonta a 2007 e caracterizava-se, até então, por um modelo em que universidades e escolas formavam parcerias e se inscreviam para concorrer às bolsas. A nova edição, contudo, modificou radicalmente a estrutura: previa que cada subprojeto envolvesse um conjunto de 30 estudantes da universidade, com 24 bolsistas e 6 voluntários, para atuar em 3 escolas públicas, envolvendo 3 professores supervisores bolsistas dessas unidades e um professor bolsista coordenador da licenciatura à qual se vinculava o grupo. Era um modelo bastante centralizado e que faria a seleção em etapas distintas: primeiro, as instituições de ensino superior se inscreviam e, em um segundo momento, as escolas. Nesse formato não havia a possibilidade de um projeto prévio, articulado conjuntamente, visto que

universidades e escolas se inscreveram em editais independentes. O próprio edital foi lançado em março de 2018, retificado a seguir, e teve uma alteração de prazos posterior, publicada em abril do mesmo ano – o que sugere que não havia muita segurança nessa reformulação de uma política pública que se mostrara bastante exitosa em edições anteriores. De acordo com Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014), em texto de análise do Pibid como indutor das licenciaturas, o programa iniciou em 2007 com cerca de três mil bolsas e, em 2014, chegara a cerca de 90 mil em 2014. No ano de 2018, contudo, houve a oferta de metade das bolsas – 45 mil, e o programa perdeu as verbas de custeio que compunham os editais anteriores.

A despeito dessas incertezas de tempos sombrios, o projeto iniciou em agosto de 2018 com todas as vagas preenchidas, 24 bolsistas CAPES, oito voluntários e três docentes supervisores de duas escolas da rede pública estadual em Guarulhos e de uma instituição federal. Eu fui a coordenadora responsável pelo subprojeto História, e o grupo construiu, artesanalmente, uma experiência exitosa e significativa para a universidade e as escolas.

O grupo todo se reuniu semanalmente, sempre às quintas-feiras, no período entre as aulas do vespertino e do noturno, em sala própria do projeto, para debates e reflexões. O eixo norteador desse subprojeto foi o mesmo da formação de professores na graduação e na pós-graduação em História na Unifesp: não há docência sem pesquisa e todo professor é um profissional que atua a partir de uma sólida formação teórica, à luz da qual reflete sobre suas práticas, em um movimento dialético e contínuo, que se inicia na licenciatura e percorre sua carreira.

Os pilares fundamentais dessa formação se definem pela perspectiva histórica da construção da *forma escolar*, modelo de socialização que se torna hegemônico com a Modernidade e que institui um conjunto de características típicas, a começar pelo fato de que a aprendizagem se separa do cotidiano e acontece em um tempo-espaco específico, essas desenham uma nova relação mestre-aprendiz, agora mediada pelas teorias pedagógicas, com um conjunto de conteúdos selecionados socialmente, que estabelece a linguagem escrita como padrão de comunicação e de valorização social. Se a *forma escolar* corresponde a um modelo de duração mais longa, cada sociedade, cada sistema, e

até mesmo cada escola desfrutaram de um conjunto de normas, regras, tradições consolidadas e partilhadas, que se caracteriza como *cultura escolar*, que possui características específicas de cada tempo histórico e sociedade considerada. Esse binômio *forma* e *cultura* permite uma primeira aproximação para análise das escolas.

Os conteúdos da escolarização são objeto de disputas sociais e estabelecidos nesse processo histórico, constituindo currículos específicos. É preciso considerar aqui dois momentos distintos, por vezes complementares: o da construção curricular, que sintetiza o conjunto dos interesses e forças em curso por meio de um *currículo prescrito* e o momento das práticas docentes, que constitui o *currículo em ação*, que pode, inclusive, alterar completamente as intenções da escolarização oficial. O que se considera aqui é a existência de um *saber docente*, que se constrói na formação da licenciatura, nas vivências dos docentes e, sobretudo, nas experiências ao longo da carreira que intervêm nessa estrutura curricular e lhe dão novos contornos.

A escola é vista, dessa forma, não como o lugar da repetição ou da simplificação de conteúdos a serem assimilados, mas como uma instituição que, ao produzir sua cultura, também produz as disciplinas escolares. Assim, a *história como disciplina escolar* não é uma simples transposição de um saber erudito, produzido na universidade e na pesquisa, mas uma construção feita na escola e para a escola, que possui pontos de contato com a produção acadêmica, mantendo sua autonomia em relação a ela.

A leitura e reflexão sobre esses temas aconteceu de maneira sistemática e foi embasada em autores que se tornaram canônicos na tradição do curso de História da Unifesp: Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (Forma escolar), Dominique Julia e Antonio Viñao Frago (Cultura Escolar), Thomas Tadeu da Silva, Antonio Flávio Barbosa Moreira, Christian Laville (Currículos), André Chervel, Mario Carretero, Circe Bittencourt (História Escolar), Maurice Tardiff (Saberes Docentes) e Antonio Nóvoa (Profissão Docente).

Uma feliz coincidência, a atuação de todos os professores supervisores, Fernando, João e William, com o Ensino Médio, permitiu-nos também uma reflexão mais próxima sobre a juventude. Percurso embasado por textos de Alexandre Pereira Barbosa, docente da Unifesp e pesquisador do tema.

Passados os meses iniciais de debate, os alunos foram distribuídos entre as três escolas participantes, para a observação e atuação com o docente supervisor, atividade que ocorreu em paralelo às reuniões e debates semanais de todo grupo, permitindo que cada pibidiano pudesse conhecer e refletir sobre três realidades distintas, seja do ponto de vista da escola e seus alunos, seja dos modelos de currículos, seja na atuação docente. Todas as escolas se localizam em Guarulhos, em bairros distintos: a Escola Estadual Professor Antônio Viana de Souza é a mais próxima ao campus da Unifesp, também localizada em um bairro periférico da cidade, e se caracteriza por ter uma direção mais democrática e um investimento maior em projetos com a universidade. A Escola Estadual Professora Alice Chuery fica no centro de Guarulhos e se caracteriza pelo investimento na preparação dos alunos para as avaliações externas, promovidas pelo poder público. Em ambas o currículo em vigor era o projeto *São Paulo faz escola*, sistema apostilado vigente no estado desde 2008. Os professores Fernando e William, entretanto, atuavam com autonomia, sobretudo William, porque a direção da escola possibilitava essa liberdade. A terceira instituição é o Instituto Federal de São Paulo, que tem um campus no município. Trata-se de uma instituição voltada ao ensino técnico, nas premissas instituídas pela expansão dos IFs, cujo currículo busca integrar as disciplinas do Núcleo Comum com as profissionalizantes. Assim, a atuação do professor João seguia um currículo construído por ele, em diálogo com outros docentes da instituição, e rompia com as tradições cronológicas e de espacialidades correntes na disciplina.

O projeto construiu também, coletivamente, um questionário para mapear o perfil dos jovens estudantes das escolas de atuação. O instrumento foi construído coletivamente, ao longo de 2018, mas houve a opção por não levá-lo às escolas naquele ano, devido à grande polarização ocorrida na eleição presidencial. Desta forma, o questionário foi aplicado em 2019, em todas as salas do período matutino das escolas participantes do subprojeto História. Há diferentes seções no questionário que investigam questões relativas à família, à escola, à participação política e ao Ensino de História.

O projeto finalizou com dois eventos muito importantes e significativos. Em 7 de dezembro de 2019 houve o I Encontro do

Pibid História, que foi aberto com a conferência *A produção do vazio: considerações sobre a memória das lutas pela escola pública no Brasil*, proferida pela professora Marta Carvalho, visitante do ProfHistória Unifesp. A mesa seguinte contou com a presença dos professores supervisores e coordenadores de subprojeto da Unifesp e da Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul), bem como um discente do Pibid Unicamp, representando sua instituição. À tarde aconteceram apresentações e debates dos trabalhos dos pibidianos presentes. O evento foi finalizado com a conferência *Desafios do Ensino de História no mundo contemporâneo*, proferida pela professora Circe Bittencourt, também visitante do ProfHistória Unifesp. Esse não foi o primeiro evento em que os pibidianos apresentaram trabalhos, pois já haviam participado do Congresso Acadêmico da Unifesp e, alguns deles, do Simpósio Nacional da Associação Nacional de História (Anpuh). Ainda assim, a participação foi massiva e todos que estiveram no evento foram impactados por esse dia de debates e reflexões sobre o Ensino de História.

O encerramento oficial do subprojeto História aconteceu em 12 de dezembro, no evento intitulado *Escola pública e ensino de História: a construção de diálogos – Encerramento do Subprojeto Pibid História*. A abertura foi feita com os diretores ou representantes das escolas participantes e da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), além do coordenador institucional do Pibid Unifesp. Em seguida, os professores supervisores, Fernando, João e William, apresentaram as atividades desenvolvidas nas escolas. Os pibidianos participaram de duas atividades – apresentaram algumas poucas reflexões sobre os questionários e exibiram o filme “3º Ano, Graças a Deus!”, produzido por eles, a partir dos depoimentos de discentes de cada uma das escolas. Ainda neste dia, os alunos das escolas que compareceram ao evento fizeram uma visita monitorada ao campus da EFLCH, para conhecer as instalações e atividades.

O resultado dessa trajetória está nas páginas seguintes deste livro: são textos produzidos pelos pibidianos e por um professor supervisor. Neles pulsam as observações feitas em campo, as reflexões realizadas às quintas-feiras, e muito depois delas, os embates surgidos no projeto, as indagações que ainda permanecem... Seria impossível traduzir em palavras o que foi este primeiro

Pibid – História Unifesp, mas, sem dúvida, os capítulos desta obra demonstram muito do que foi feito, artesanalmente, em diálogo, ao longo dos 18 meses do subprojeto.

Sou imensamente grata aos professores Fernando, João e William, que aceitaram esse desafio comigo e compartilharam, literalmente, todos os momentos do Pibid. Agradeço também por sua generosidade na acolhida e supervisão dos alunos, futuros docentes, em suas salas de aula, em seus planejamentos, em sua carreira profissional.

A participação dos alunos é outro ponto crucial do sucesso deste projeto. Em diferentes graus, os discentes se comprometeram com o Pibid e todos ganhamos com isto. Desta forma, sou muito agradecida a Alvaro Moreira Lima, Amanda Paiva dos Santos, Ana Luiza Freitas Oliveira, Beatriz Foganholi Gomes de Moura, Beatriz Hollengschwandtner Vichiato, Bianca dos Reis Vanali, Bruna Novais Prado, Daniel Sampaio Ruiz Moreno, Débora Martins Ribeiro, Flora Matheusa dos Santos Souza, Gabrielle Rodrigues dos Santos, Giovana Lemes Campos, Isabella Monteiro da Rocha Ramos, Jenifer Cardoso Santos, João Gabriel da Silva, José Alberto dos Santos Junior, Julia de Freitas Vieira, Larissa Mariano Reis, Luanna Gabrielly Mendes do Nascimento, Luísa Dálete Oliveira Gomes, Luiz Felipe Lemes, Matheus de Sena Monteiro, Maurício de Sena Monteiro, Mayara Silva Dantas, Nathália Ract da Silva, Rafaela Mendes Bastos Oliveira, Ricardo Monteiro Cavalcante, Sabrina Rodrigues da Silva, Samara Akemi Saraiva, Vitor de Paiva Starobole e Wanessa Alves de Almeida. Sem o entusiasmo, a energia e a alegria de vocês nada disso seria possível. São vocês que me fazem acreditar que, apesar dos tempos difíceis, as primaveras sempre chegarão, com graça, cores e flores.

Foi nessa caminhada do subprojeto História que aprendi e ensinei muito, não só sobre escola e Ensino de História, mas lições de vida importantes que fazem parte de minha formação humana. Para finalizar, nada melhor que rememorar o grande mestre Paulo Freire:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1989)

É nesse entrelaçar dialético e dialógico de práticas e teorias, teorias e práticas, nesse convívio saudável e profícuo que o Pibid estabelece entre gerações de docentes que se encontram para trabalhar juntos pelo seu ofício, é nesse lugar que se tece a formação cotidiana dos professores.

Boa leitura.

Referências

FREIRE, Paulo. Para a revista Terra Nuova. Série Entrevistas. Instituto Paulo Freire – Memorial Paulo Freire (acervo digital), 6 maio 1989. Disponível em: <https://bit.ly/39ocLhS>. Acesso em: 20 set. 2021.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2XyS3ZX>. Acesso em: 20 set. 2021.



O PROJETO PIBID NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO – CAMPUS GUARULHOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR SUPERVISOR

João Victor Caetano Alves

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. De acordo com a legislação que lhes deu origem, os Institutos Federais precisam enfatizar o desenvolvimento socioeconômico da região onde estão instalados, além de visar às “demandas sociais e as peculiaridades regionais” nas “soluções técnicas e tecnológicas” que desenvolvem:

Art. 6º – Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, **com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;**

II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas **às demandas sociais e peculiaridades regionais;** (...)

IV – **orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (Brasil, 2008) (grifos nossos).

Eliezer Pacheco, então secretário da Educação Profissional e Tecnológica (Setec), detalhou, em documento coetâneo, os objetivos e princípios que nortearam a criação dessa rede federal de educação profissionalizante. Em “Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica”, o secretário salientou a importância da vinculação dos campi da rede federal ao desenvolvimento e arranjo produtivo das economias locais na região em que estivessem instalados. Logo, o processo de criação de um campus do Instituto Federal deveria contar com ampla participação da comunidade na definição dos cursos a serem ofertados:

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade. Em sua intervenção, os Institutos devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu *locus*; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada. Para tanto, o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência é de suma importância (Pacheco, 2011: 14).

Alguns pesquisadores têm se dedicado a compreender o modo como tais objetivos vêm sendo perseguidos após o primeiro decênio

de existência da rede federal de ensino tecnológico e profissionalizante, completado recentemente, em 2018. Souza, por exemplo, avaliou que os Institutos Federais seriam muito importantes na tentativa de superação das desigualdades econômicas regionais que historicamente marcam o território brasileiro, daí a relevância conferida no texto legal à vinculação entre os cursos a serem ofertados e a “vocação” econômica de uma determinada cidade ou região onde o campus esteja presente. No artigo “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como vetores do desenvolvimento local e regional”, Souza salienta que, na persecução de seus objetivos, os Institutos Federais desempenham um duplo papel: o de supridores de políticas públicas educacionais que beneficiem uma determinada região/localidade, mas também o de indutores do desenvolvimento desse lugar:

A política pública de Educação que os Institutos Federais representam revela a importância das instituições de ensino no desenvolvimento local e regional, ressaltando-se a atuação do Estado não apenas como supridor para demandas da economia local e regional mas também como indutor e fomentador de novas atividades econômicas nessas escalas. Pode-se citar o exemplo da unidade do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) localizada no município Engenheiro Paulo de Frontin, no estado do Rio de Janeiro, que tem buscado meios de induzir a formação de um adensamento produtivo local voltado para a área de informática e de jogos digitais naquela localidade (Souza, 2019: 76).

Ressaltam-se, desse modo, duas características na criação dos cursos oferecidos nos campi dos Institutos Federais em qualquer localidade do país: 1) seu caráter de vetor do desenvolvimento das regiões contempladas com a criação de um campus da rede, na medida em que oferta cursos voltados para suprir a demanda de qualificação do trabalho requerida pela vocação econômica dessas regiões e 2) o caráter democrático da escolha desses cursos, na medida em que a legislação pede ampla participação da comunidade local na definição de cursos a serem criados.

A construção do Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Mecatrônica do Instituto Federal em Guarulhos e a questão da integração curricular

O curso Técnico em Mecatrônica, integrado ao Ensino Médio do campus Guarulhos do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), é bastante recente. Sua criação foi aprovada em 2016, quando foi feito o primeiro processo seletivo para ingresso de alunos no referido curso. Em 2018, constituiu-se comissão interna para proceder à reformulação do Plano Pedagógico, com vistas a adequá-lo às demandas dos alunos ingressantes e a torná-lo integrado, umas das premissas dos cursos de educação básica da rede federal.

Nesse sentido, em 26 de março de 2018, por meio de portaria específica, constituiu-se, no referido campus, comissão específica com o objetivo de elaborar e implementar esse novo projeto pedagógico dos cursos. A comissão foi composta por 14 integrantes, dentre docentes e servidores do quadro técnico do campus, e trabalhou em reuniões semanais na (re)formulação do documento (Brasil, 2018). Aprovado em instâncias superiores, tornou-se o projeto que embasa a construção pedagógica do referido curso. O Projeto Pedagógico do curso de Técnico em Mecatrônica integrado ao Ensino Médio afirma que um curso ligado à indústria é de extrema relevância para o município de Guarulhos, historicamente industrializado e localizado na Grande São Paulo, região metropolitana de São Paulo, a maior do país e que compõe praticamente metade do Produto Interno Bruto (PIB) do estado. Salienta também as vantagens logísticas do município: fica próximo à região central do município de São Paulo, no entroncamento de duas das mais importantes rodovias brasileiras – Dutra e Fernão Dias –, e é a sede do maior aeroporto internacional da América Latina. Nesse sentido, a comissão autora do plano conclui pela justificativa de um curso que prepare profissionais que possam suprir a necessidade de mão-de-obra qualificada nessa área industrial:

A indústria eletroeletrônica desempenha hoje um papel fundamental no desenvolvimento brasileiro impulsionando a modernização dos demais setores da economia. O Câmpus Guarulhos do IFSP constitui, na região, um polo tecnológico capaz de viabilizar o desenvolvimento do estudante, no que concerne à capacitação tecnológica, atendendo a demanda por meio da oferta de cursos na área tecnológica, dentre os quais se encontra o curso Técnico em Mecatrônica [...] Verifica-se que com 102.996

empregos, o setor industrial fica atrás apenas do setor de serviços (141.549 empregos) como principal empregador da cidade (Brasil, 2019: 20-21).

De acordo com a leitura do documento, vê-se que o curso de Técnico em Mecatrônica integrado ao Ensino Médio foi pensado e construído levando-se em conta uma noção de desenvolvimento que passa pela ideia de vinculação com os arranjos produtivos que constituem a cadeia econômica local da Grande São Paulo. Desse modo, a ênfase na importância do setor industrial para a economia do município legitima, na visão dos autores do Projeto Pedagógico, a escolha por um curso que contribua com a formação de trabalhadores qualificados destinados ao emprego nesse ramo da economia do município. Ainda de acordo com o documento,

Os dados obtidos pela Fundação SEADE/SP, para a região metropolitana de São Paulo, comprovam a necessidade do curso na área industrial formando profissionais capazes de: projetar, instalar, programar, parametrizar e operar equipamentos automatizados e robotizados, bem como realizar a integração entre equipamentos mecânicos e eletrônicos. Estes profissionais também possuirão consciência crítica e postura pessoal empreendedora, capacidade administrativa e gerencial, desenvolvendo características de liderança, criatividade, iniciativa e inovação, de modo a promover melhor relacionamento interpessoal (Brasil, 2019: 23).

Um dos princípios norteadores da construção do Projeto Pedagógico dos cursos integrados do Instituto Federal em Guarulhos foi o da integração curricular, que diz respeito a todos os cursos da educação básica da rede federal e salienta a importância da formação geral do educando na compreensão do mundo do trabalho para o qual ele é formado. A Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, definiu as diretrizes curriculares para os cursos integrados de nível médio e estabeleceu:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício

das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (Brasil, 2012: 2) (grifos nossos).

A leitura da resolução, publicada quatro anos após a criação da rede federal, indica uma distinção entre o conceito de curso integrado e de curso regular de nível médio. A busca pela integração curricular não é meramente uma busca pela interdisciplinaridade; é, na verdade, uma integração entre a parte técnica e a parte propedêutica do currículo tendo em vista a superação da dicotomia entre o pensar e o executar, o trabalho intelectual e o trabalho manual. Nesse sentido, o parecer conjunto do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica afirma:

Quando se fala em formação integrada ou no Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em quaisquer das suas formas de oferta, o que se quer dizer com essa concepção, é que **a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa**, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, tais como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, seja na formação inicial ou qualificação profissional, seja na Educação Profissional Técnica ou Tecnológica, bem como nos demais cursos superiores. Significa focar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional

e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa (Brasil, 2012: 29) (grifo nosso).

A leitura das ementas dos componentes curriculares do referido Projeto Pedagógico do curso Técnico de Mecatrônica integrado ao Ensino Médio revela a preocupação com a integração curricular. Como afirmamos anteriormente, ele foi construído em várias reuniões ao longo do ano de 2018, resultado de reflexões importantes acerca da união e do caráter indissociável entre os componentes técnicos e teóricos de nível médio. Nesse sentido, a construção das ementas dos componentes curriculares que constituem a grande área das ciências humanas foi direcionada no sentido de levar o aluno à reflexão constante sobre as temáticas que perpassam a constituição e o desenvolvimento desse mundo industrial no qual ele se inserirá ao longo do curso.

A leitura do projeto mostra, por exemplo, que o componente curricular de História está distribuído no 1º, 2º e 4º anos do curso, e, neste último ano, o componente ganha um enfoque regional, denominado “Tópicos de História da Industrialização de São Paulo”. A ementa o define do seguinte modo:

O componente curricular aborda as origens, o desenvolvimento e o processo de industrialização brasileiro com ênfase em São Paulo. Compreende o estudo dos fatores que levaram a economia brasileira a se caracterizar como uma economia de “industrialização tardia” refletindo sobre os atuais impasses que cercam a industrialização brasileira face aos novos modelos econômicos vigentes no espaço global (Brasil, 2019: 182).

Verifica-se, desse modo, uma distinção entre o ensino médio integrado a um curso profissionalizante e o ensino médio. A integração curricular, princípio norteador dos cursos da rede federal de ensino, tem em vista o estabelecimento dessa relação orgânica entre o estudo técnico e a formação geral, entre o trabalho manual e o intelectual, por entender que autonomiza, qualifica e forma de modo integral o trabalhador de um curso profissionalizante.

A atuação como professor supervisor do Pibid no Instituto Federal

O campus do Instituto Federal em Guarulhos foi selecionado como participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no âmbito do subprojeto de História do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em meados de 2018, momento em que a comissão interna instalada no Instituto Federal trabalhava semanalmente na reescrita do Projeto Pedagógico do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio, buscando sua integração curricular. Durante três semestres, dez alunos bolsistas do programa foram selecionados para acompanhar as atividades de docência em História que ocorriam no campus.

Os encontros do projeto Pibid ocorriam semanalmente no campus da Unifesp, em Guarulhos, e tiveram início em agosto de 2018. Nesses encontros, num primeiro momento, foram realizadas leituras de textos teóricos importantes da história da educação e sociologia da educação que engendraram reflexões relevantes sobre conceitos dessas áreas. Para os fins do presente relato, destaco aqui as discussões sobre o conceito de “culturas escolares”, baseadas na leitura de textos do historiador espanhol Antonio Viñao Frago, que se mostrou bastante profícuo para as reflexões desenvolvidas pelos alunos bolsistas nas visitas ao Instituto Federal. Sua ideia de que cada instituição escolar produz uma cultura escolar própria, mediante as práticas instauradas em seu interior, foi valiosa num momento em que os bolsistas realizavam visitas regulares às salas de aula do ensino médio. À medida que os bolsistas frequentaram as aulas de história do Instituto Federal, ressaltavam, nas discussões dos encontros semanais do grupo, a singularidade da integração curricular presente nas aulas, do prédio do campus e de seu ambiente escolar (Frago, 2007).

Nestas reuniões semanais, realizadas sempre às quintas-feiras, os dez alunos que visitavam regularmente as aulas de história do IFSP de Guarulhos ressaltaram com um misto de estranheza e espanto a tentativa realizada no espaço da aula de integração curricular. Em grande medida, este estranhamento parecia ser decorrente das experiências que os bolsistas carregavam em

si, referentes a sua própria “cultura escolar”, na qual estiveram imersos em suas trajetórias escolares, mas também do fato de que a integração curricular, ainda que presente na legislação desde a criação da rede básica federal, não é uma prática disseminada. Os relatos orais e escritos que fizeram das visitas revelavam, por exemplo, percepções que iam desde “a falta de um ensino crítico” que percebiam nas aulas até o choque de ver assuntos canônicos nos livros didáticos, como a Primeira Guerra Mundial, não contemplados no espaço da aula.

A legislação que regulamenta o Pibid dispõe como um dos objetivos do programa “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (Brasil, 2016: 3). Nesse sentido, para que os alunos bolsistas do Pibid participassem mais ativamente dessa cultura escolar que identificavam no Instituto Federal em Guarulhos – bem como para extrapolar o olhar observador que haviam tido até o momento – foi elaborada, no último semestre de vigência do programa, a realização de um projeto de produção de um dicionário que envolvesse os alunos do ensino médio na redação de verbetes vinculados às temáticas que estudavam nas aulas de história. Tendo esse propósito em vista, os bolsistas construíram o projeto, cujo tempo estimado de desenvolvimento foi de três a quatro semanas de aulas e consistia na apresentação, elaboração, redação e confecção de um dicionário histórico com temática vinculada aos processos econômicos anteriores à industrialização do centro-sul brasileiro, ou seja, basicamente às estruturas produtivas do café e do açúcar nos séculos XVIII e XIX, com ênfase nas vinculações entre tecnologia, sociedade e meio ambiente que tais processos econômicos engendraram.

Os alunos bolsistas do Pibid empreenderam os seguintes passos na criação do produto final do dicionário: 1) análise dos textos trabalhados em sala de aula durante o ano na tentativa de identificar verbetes que poderiam ser extraídos do conjunto desse material; 2) análise da viabilidade de pesquisa do verbe pelo alunos em outras fontes de consulta, como sites, além dos textos lidos em sala de aula; 3) distribuição e sorteio dos verbetes para os alunos; 4) introdução do gênero historiográfico do dicionário

histórico-temático aos alunos-pesquisadores do ensino médio; 5) acompanhamento do processo de pesquisa do verbete por intermédio de consulta a sites na internet, acessada no laboratório do campus; 6) acompanhamento do processo de escrita do verbete em sala de aula; 7) processo de verificação e correção da redação dos verbetes; e, por fim, 8) apresentação do dicionário histórico-temático produzido pelos alunos.

Os alunos bolsistas do Pibid atuaram em todos os passos da produção do dicionário. Com relação aos passos números 1 e 2, os bolsistas tiveram acesso a todo material bibliográfico utilizado nas aulas do componente curricular de história durante o ano letivo da primeira e da segunda séries do ensino médio. Mediante análise desse material e checagem de outras possíveis fontes de consulta disponíveis na internet, chegou-se a um total de 45 verbetes que poderiam ser distribuídos para os alunos. Já no passo 3, optou-se por distribuir os alunos das salas em duplas de pesquisadores, de modo que o dicionário completo passou a ser produzido por duas salas de aula – uma do primeiro ano e uma do segundo. Os verbetes foram sorteados após a formação das duplas, obedecendo ao critério do conhecimento prévio: verbetes relacionados ao material bibliográfico utilizado na primeira série do curso foram distribuídos somente para os alunos dessa etapa e os restantes para os alunos da segunda série. Tal critério se fez necessário para que os alunos da série ingressante não pesquisassem verbetes cujo conteúdo desconhecêssem por completo.

Após o sorteio, passou-se à próxima fase do projeto – a de introdução ao gênero historiográfico do dicionário histórico-temático. Os bolsistas do Pibid também tiveram papel central nessa fase, para a qual foram disponibilizadas as duas aulas semanais. Para tanto, os alunos da licenciatura levaram aos alunos do ensino médio exemplos de verbetes presentes em alguns dicionários históricos e temáticos, sempre procurando ressaltar o caráter unificador que envolve todos os verbetes presentes na obra por intermédio da temática que lhes é comum.

Já as fases de números 5, 6 e 7 diziam respeito à atividade de pesquisa propriamente dita e foram realizadas na semana seguinte. Para tanto, os alunos do Pibid levaram os do ensino médio ao laboratório de computação do campus, onde puderam acompanhar a pesquisa e a escrita de cada dupla responsável por um

verbetes. As tarefas dos bolsistas nessa fase foram verificar as fontes utilizadas pelos alunos em suas pesquisas, auxiliá-los nas dificuldades que porventura aparecessem na tarefa de redação do verbete e supervisionar se os critérios acordados com os alunos – tais como número de palavras, tamanho do texto e relação de seu verbete com outros da lista – estavam sendo cumpridos.

Ao final do projeto de elaboração do dicionário temático sobre os processos produtivos da cana-de-açúcar e do café nos séculos XVIII e XIX, tinha-se em mãos um trabalho composto por 45 verbetes, cada um deles pesquisado, redigido e corrigido por uma dupla de alunos sob a supervisão dos alunos bolsistas do Pibid. O produto final foi apresentado nas aulas de história e exposto no campus.

Todos os verbetes presentes no dicionário eram relacionados à tarefa de integração curricular que norteia o ensino da rede federal de ensino profissionalizante. Dois exemplos bastam para compreender, neste espaço, a tarefa realizada em conjunto pelos alunos bolsistas do Pibid e os alunos do Instituto Federal de Guarulhos. No verbete “Cachaça”, escrito por dois estudantes da primeira série do ensino médio, a dupla redigiu:

Bebida destilada surgida nos engenhos de açúcar instalados na costa brasileira em meados do século XVII, num momento em que outras bebidas alcoólicas destiladas passaram a ser produzidas e consumidas em muitas partes do mundo. Chamada de “jeribita”, era produzida com mão-de-obra escrava no Brasil e utilizada como produto de escambo no tráfico africano de escravizados. Sua introdução na dieta alimentar dos angolanos só foi possível graças à destruição dos palmeirais, árvore da qual se extraía a matéria prima para a produção de uma bebida alcoólica fermentada muito consumida em Angola até o século XVII, o malafo. Uma vez conquistado o gosto dos africanos, a cachaça proporcionou enormes lucros aos senhores de engenho, aumentando a compra de escravos e assegurando a preeminência brasileira sobre o trato negro da África Central (ALVES, 2019: 7).

Em outro verbete, intitulado “Melhorias técnicas nos engenhos”, uma dupla de alunas também da primeira série do ensino médio anotou:

As melhorias técnicas nos engenhos do Brasil colônia foram meios encontrados para contornar alguns problemas na produção do açúcar, como diminuição do tempo e energia gastos em algumas etapas da produção, a falta de fonte de energia (gargalo) no processo de cozimento do açúcar, a diminuição da necessidade de grande número de escravizados, entre outros. Até meados do século XVII utilizava-se a mó na moagem da cana, um método que exigia o corte dela em pedaços menores antes de ser moída, e que foi sucedida pela moenda de dois tambores, a qual não demandava esse pré-preparo. Outro exemplo de melhoria técnica foi o “trem jamaicano”, que utilizava uma fornalha para todas as bocas de fogo, diminuindo o consumo de lenha, diferentemente do antigo método que utilizara uma fornalha para cada caldeira (ALVES, 2019: 21).

Desse modo, os alunos bolsistas do Pibid concluíram seu projeto de iniciação à docência, contribuindo de forma bastante profícua para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem no curso integrado de nível médio, ainda muito recente. A experiência, possibilitada pelo Pibid, revelou-se extremamente importante para os licenciandos bolsistas, uma vez que os colocou em contato com uma instituição de ensino que tentava aplicar o conceito de “integração curricular” demandado pela legislação e num momento muito singular de sua trajetória, no qual ela mesma refletia internamente sobre os rumos e a identidade que procurava dar a si própria e a seu recém-criado curso técnico de nível médio.

Referências bibliográficas

ALVES, João Victor Caetano (org.) *Dicionário Histórico-Temático: açúcar e café - séculos XVIII e XIX*. 2019. 48 p. Localizado em Arquivo da Coordenação Pedagógica do curso Técnico em Mecatrônica integrado ao Ensino Médio - campus Guarulhos.

BRASIL. Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 24/07/2020.

_____. Parecer CNB/CEB nº 11/2012, de 10 de maio de 2012. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e técnica de nível médio*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 24/07/2020.

_____. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. *Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em 24/07/2020.

_____. Portaria nº 0031/2018, de 26 de março de 2018. *Constitui Comissão para a Elaboração e Implementação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico integrado em Mecatrônica*.

_____. Proposta de Reformulação do Curso Técnico em Mecatrônica na Forma Integrada ao Ensino Médio. 2019. Disponível em http://gru.ifsp.edu.br/phocadownload/paginas_cursos/integrado_mecatronica/2019/PPC-Mecatronica-rev05.pdf. Acesso em 24/07/2020.

_____. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. *Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e técnica de nível médio*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 24/07/2020.

PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. PACHECO, Eliezer (org.). *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

SOUZA, Mario Sergio Pinheiro dos Santos de. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como vetores de desenvolvimento local e regional. *GEOgraphia*, vol: 21, n.47, 2019: set./dez.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Lisboa: Edições Pedago, 2007.



A HISTÓRIA CONTADA NO YOUTUBE: UMA PERSPECTIVA JUVENIL

*Amanda Paiva dos Santos
José Alberto dos Santos Junior
Larissa Mariano Reis*

A partir do que se conhece como Terceira Revolução Industrial, os meios de produção, circulação e troca cultural passaram a se expandir cada vez mais por meio das tecnologias. Stuart Hall (1997) afirma que, na sociedade contemporânea, os recursos humanos, materiais e tecnológicos estão direcionados cada vez mais às tecnologias de comunicação digital, o que ele chama de “sistemas neurais do futuro” (HALL, 1997). Com isso, diversos autores falam da interação cada vez mais intensificada da humanidade com os meios tecnológicos, culminando no desenvolvimento de interações online. Essas interações, cada vez mais presentes no cotidiano, são propiciadas por meio dos computadores, smartphones, tabletse qualquer outro objeto que tenha conexão à internet.

Pode-se notar que a internet e os meios de comunicação onlineestão se tornando intrínsecos a sociedade contemporânea por diversas formas, atingindo direta ou indiretamente todas as

camadas e todas as idades, de forma benéfica ou não. No entanto, o que nos cabe discutir neste momento é a interação dos adolescentes com a internet. A juventude contemporânea, por já ter nascido imersa nas tecnologias digitais, é ícone de um processo de “ciborguização”, processo que, com o avançar do desenvolvimento tecnológico da sociedade, desfaz as fronteiras entre o humano e a máquina, criando uma espécie de ser híbrido, inserido cada vez mais no mundo digital (SALES, 2010 *apud* SILVA, 2016). Essa “hibridização” abre espaço para refletir como o uso das tecnologias pode interferir nas ações dessa “juventude ciborgue” e em suas maneiras de atuação nos espaços em que frequenta, como a escola, e as possíveis alterações das formas de aprendizado desses jovens (SILVA, 2016).

Fabio Ferreira Pauli (2020) denomina essa “juventude ciborgue” como “nativos digitais”. Para o autor, os nativos digitais não pertencem a um lugar específico, mas sim a um novo tempo. As rápidas transformações tecnológicas relacionadas a telecomunicações estabeleceram novos parâmetros sociais e culturais. Vale ressaltar que o que delimita aqueles que são nativos digitais ou não é o quão precoce e intenso é o acesso dos indivíduos aos meios digitais. Um ponto importante da análise do autor é a vivência nas redes sociais. Desde os primórdios, a linguagem foi um meio fundamental para compartilharmos experiências e complexificar nossas relações sociais. Portanto, as redes sociais não mostram nenhuma novidade nesse sentido;

[...] o problema que se impõe é a existência de um lugar virtual organizado sistematicamente no qual cada indivíduo pode acessar conversas, opiniões e ideias registradas, interagindo com elas sem a participação imediata do outro (PAULI, 2020, p. 49).

O sistema midiático-cultural propaga visões de mundo que passam a influenciar cada vez mais as vivências, a linguagem e os ideais sobretudo dos jovens. O movimento atual de cada vez mais crianças e adolescentes consumirem produtos midiáticos faz com que estes se tornem alvos de estratégias cada vez mais elaboradas de empresas e corporações na produção dos conteúdos midiáticos que passam a ditar novos sentidos de construção da identidade dos novos nativos digitais. Tal construção advém

de transformações que ocorrem nos meios de comunicação que formam uma cultura midiática, o que será mais bem apresentado ao longo do texto (PAULI, 2020).

É essa temática que este texto busca permear. Através das observações feitas nas escolas parceiras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) entre agosto de 2018 e dezembro de 2019 e do aporte em referenciais teóricos, nota-se algumas dificuldades em relação ao ensino-aprendizagem na disciplina de História. A partir das observações e do acompanhamento de aulas durante a execução do projeto, teve-se a impressão de que havia uma dificuldade por parte dos professores em fazer os alunos se atentarem à explicação. Também, a partir dos relatos dos discentes, observa-se que muitos não conseguem acompanhar totalmente o andamento das disciplinas. Pode-se dizer que se trata de um problema institucional e, da maneira como se caracteriza, da forma escolar. Os moldes escolares atuais são praticamente os mesmos das décadas anteriores, há um enrijecimento no modo de ensinar. Logo, abre-se a possibilidade de refletir se a escola deveria se abrir mais para a realidade “ciborguizada” de nossa sociedade contemporânea, assunto que será discutido neste texto.

Para tanto, também se buscará entender como a cultura juvenil se caracteriza através desse processo de hibridismo levantado por Sales e Silva, buscando compreender a experiência de ser jovem e estudante. Pode-se dizer que a presença da tecnologia digital na vida do jovem é um dos aspectos que moldam a sua identidade, uma vez que o espaço virtual traz infinitas possibilidades de criações e de identificação. Sendo cotidianamente afetados pela midiaticização online em aspectos referenciais, culturais e identitários, a juventude ciborgue aproxima o virtual e o real em suas identidades, navegando “entre espaços midiáticos e escolares, promovendo trocas e interações (extensas e intensas, de inclusão e/ou exclusão) entre virtualidades e realidades cotidianas, identificando-se com diferentes papéis sociais e grupos de relacionamentos” (SOUZA & LEÃO, 2016, p. 298).

Sendo assim, também pretende-se compreender como essa identidade ciborguizada se manifesta no âmbito escolar e nas formas de aprendizagem e como se operam as suas formas de consumo de conteúdo didático online. As tecnologias digitais

alteram não somente os aspectos identitários, mas também a forma de aprendizado dos jovens (ZUIN & ZUIN, 2011 *apud* SILVA, 2016). Tem-se, portanto, o desenvolvimento de uma “aprendizagem ciborgue”, definida como uma espécie de “fusão entre os processos analógicos de aprendizagem com as tecnologias digitais, produzindo novas formas de aprender” (SILVA, 2016, p. 49). Silva afirma que essa fusão se dá quando o aluno utiliza recursos online – blogs, videoaulas, redes sociais e aplicativos digitais etc. –, tornando-os parte do processo de aprendizagem e trazendo mudanças na forma de entender os conteúdos curriculares, uma vez que essas interações onlinenão foram sempre presentes em tal processo (SILVA, 2016).

Dentre as formas de estudo online, o YouTube se destaca com diversos canais¹ de videoaulas que buscam auxiliar os jovens na compreensão dos conteúdos escolares. Sendo assim, o site e as formas de consumo dos alunos se tornam ferramentas importantes para a compreensão de suas manifestações no âmbito escolar. Será visto neste texto quais canais de ensino de História os alunos das escolas que fizeram parte do projeto acessam, bem como as suas formas de consumo.

Como fonte de reflexão de todos esses temas abordados acima, serão utilizadas as respostas de algumas questões feitas por meio de um questionário² para os alunos das três escolas que fizeram parte do projeto PIBID entre agosto de 2018 e dezembro de 2019. Escolheu-se as respostas dos alunos do terceiro ano³ do ensino médio, pois, por estarem há mais tempo inseridos no âmbito escolar, em comparação aos alunos dos outros anos, vivenciaram por mais tempo a cultura de suas respectivas escolas e também desenvolveram hábitos mais consolidados de consumo dessas tecnologias.

1 Perfil no YouTube que é administrado por um ou vários indivíduos que colocam seu conteúdo no site, sendo a grande maioria relacionada a jogos, humor e entretenimento. Os donos desses canais e produtores de conteúdos são denominados *youtubers* ou influenciadores digitais.

2 Pretende-se analisar as questões que tangem assuntos como os hábitos dos alunos, suas opiniões acerca da escola e do ensino de História, o que consomem no YouTube, sobretudo relacionado à História, e os aspectos socioeconômicos de seus perfis.

3 Ao todo, 226 alunos do terceiro ano responderam ao questionário, sendo 91 alunos da E. E. Professor Antônio Viana de Souza, 67 do Instituto Federal de São Paulo e 68 da E. E. Professora Alice Chuery.

Este trabalho, portanto, pretende ser uma contribuição para a pesquisa escolar e a compreensão do estudante. Busca-se estabelecer uma relação das características de uma cultura juvenil “ciborgue” com os contextos escolares e sociais em que esses jovens estão inseridos. Além disso, procura-se entender como as manifestações dessa cultura se relacionam com as dificuldades vividas no âmbito escolar e se há possíveis soluções para as deficiências encontradas.

| Cultura juvenil

Entender a cultura juvenil é trilhar um caminho de aproximação entre a figura professor e aluno. Mas o que ela é em si? Tem-se o pressuposto de que um determinado grupo que corresponde à idade da chamada “adolescência” – entre 12 e 18 anos – compartilham de maneira homogênea símbolos e práticas. No entanto, o que há dentro da chamada cultura juvenil são expressões que diferem e que geram, inclusive, conflitos entre si.

A noção de que todos os jovens compartilham das mesmas experiências resulta de um processo que transforma tais representações em um produto. Beatriz Sarlo (2000, p. 39) afirma que “a juventude não é uma idade, mas uma estética da vida cotidiana”. A autora discute a juventude a partir da lógica do consumo, na qual o mercado também a transforma em produto, em objeto de desejo das classes consumidoras. (MARTINS & CARRANO, 2011).

A partir dessa característica mercadológica, o que ocorre é a difusão e o bombardeamento de referências musicais, audiovisuais, comportamentais e estéticas com o marcador “jovem” no “catálogo”, especialmente em um “mundo globalizado, onde as informações circulam com grande velocidade e atingem lugares cada vez mais distantes, o sentido de isolamento geográfico e cultural torna-se cada vez mais improvável” (CARRANO, 2005, p. 154). Porém, o que se desconsidera são as individualidades que os jovens carregam, possuindo não somente tais referências culturais, mas também diferentes condições econômicas e políticas que transformam os referenciais a que são expostos e que ressignificam suas condições individuais e comunitárias.

Portanto, a ideia de uma cultura juvenil faz parte de um imaginário que constrói identidades a partir de seu perfil de consumo, que se apresenta de maneira globalizada, mas que gera respostas distintas. Entretanto, é possível observar algumas características que podem ser associadas ao perfil do “ser jovem no século XXI” que se relaciona com o contexto de globalização, no qual “a influência da internet e seus desdobramentos chegam a inúmeros campos do conhecimento humano, gerando impactos sobre o conhecimento” (OLIVEIRA, 2016, p. 55). Sendo assim, a internet é um espaço no qual os jovens interagem cotidianamente tanto enquanto meio de comunicação como de aprendizagem.

O entendimento construído neste texto acerca da cultura juvenil é o de que ela recebe respostas diferentes aos estímulos a que os adolescentes são expostos e deve ser olhada pelo seu contexto, o que permite observar as possibilidades e as impossibilidades colocadas pela realidade histórica compartilhada. A realidade vista nas escolas trabalhadas no PIBID permitiu perceber o quanto a internet está dentro do cotidiano dos alunos, sendo parte do que fora percorrido enquanto “juventude ciborgue” (SILVA, 2016). Assim, a internet se torna um ambiente privilegiado para ver os conteúdos que são consumidos pelos jovens alunos, especialmente os que se relacionam ao ensino de História, uma vez que permite entender o pensamento histórico dos jovens que, nestes espaços, “mobilizam suas ideias para construir explicações históricas” (OLIVEIRA, 2016, p. 53).

A escolha do YouTube relaciona-se diretamente ao fato desta plataforma compor uma gama de mídia gigantesca que se diferencia muito entre si, possibilitando a observação dos vários aspectos de consumo dos jovens das três escolas, bem como do uso quase generalizado entre os alunos a partir das respostas analisadas no questionário. No entanto, o que nos interessa neste texto é observar o consumo de vídeos que possuam algum tipo de discussão em torno de temáticas históricas, uma vez que pretendemos responder o que é História para as três escolas participantes do projeto PIBID. Primeiramente, serão abordados os contextos em que os alunos dessas escolas estão inseridos – âmbito escolar e familiar –, com uma breve compreensão de seus perfis socioeconômicos.

| Os âmbitos escolares

À primeira vista, todas as escolas seguem um mesmo padrão em sua forma. É difícil encontrar uma que não fuja do senso comum de como uma escola deve ser: muros que rodeiam o terreno, carteiras dispostas em fileiras, horários rígidos de funcionamento, divisão do ensino em disciplinas, exigência de que os alunos permaneçam em silêncio durante as aulas etc. Mesmo que alguma escola se diferencie de determinada maneira em alguns desses aspectos, em um contexto geral, sua forma permanecerá semelhante às demais. Em outras palavras, a *forma escolar* é a maneira pela qual a instituição escolar foi constituída historicamente, gerando um molde praticamente imutável que caracteriza o imaginário do que é uma escola (VINCENT, LAHIRE & THIN, 2001).

No entanto, apesar dessa rigidez em sua forma, as escolas podem se diferenciar entre si a partir das variadas manifestações que ocorrem em seus espaços. Tem-se através disso o termo “cultura escolar” que pode ser definido como um conjunto de “teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interdidas, e repartidas pelos seus atores, no seio das instituições educativas” (FRAGO, 2007, p. 87). Sendo assim, apesar da forma escolar ser a mesma, as escolas encontram sua autonomia em outros aspectos, como na organização das aulas, nas regras que estabelecem, na relação entre alunos e professores e até mesmo na arquitetura do espaço. Segundo Frago, a maneira como cada escola organiza as disciplinas escolares e suas respectivas aulas também é produto específico e criação própria de suas culturas. A partir do que a escola ficou encarregada de ensinar, por meio dos programas oficiais, ela encontra o seu modo de difusão através dos efeitos culturais não previsíveis a que está exposta (FRAGO, 2007). Tais efeitos variam de acordo com o contexto em que a escola está inserida.

Portanto, uma forma de compreender as diversas culturas escolares é analisando a maneira que suas disciplinas são organizadas e ministradas. Para este texto, nos cabe entender as culturas escolares das escolas participantes do projeto e as suas manifestações no ensino de História, o que será feito brevemente a seguir.

Desde as primeiras visitas às escolas, as diferenças culturais entre elas e o ensino de História sempre instigaram discussões durante as reuniões semanais do projeto e ao longo de toda a sua duração. Pode-se dizer que são três escolas de culturas completamente distintas entre si.

O ensino médio do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), diferente das demais escolas do projeto, é integrado aos cursos técnicos de Mecatrônica e Informática. Segundo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), os objetivos do instituto são “aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”, aprimorando o aluno “como pessoa humana, garantindo a preparação básica para o trabalho e a cidadania” e “formar um profissional de nível técnico, inserido no contexto social e humano, em uma realidade de desenvolvimento tecnológico constante, com conhecimentos e experiências” que possibilitem exercer as atribuições de sua profissão (PPC, IFSP Campus Guarulhos, 2016).

Sendo assim, o conteúdo curricular do ensino médio é organizado e ministrado de forma interligada à formação técnica que o aluno escolhe, buscando preparar o jovem para o mercado de trabalho. No caso da disciplina de História, nota-se um conteúdo voltado para a história do trabalho e da economia. Durante o período de observações na escola, todas as aulas do terceiro ano foram voltadas para a economia do Brasil no século XIX e a escravidão. O professor também sempre fazia relações com outras disciplinas, como geografia e biologia. É válido ressaltar que os conteúdos previstos para os primeiros e segundos anos são diferentes, mas nota-se no PPC o mesmo objetivo de relacionar o conteúdo com questões econômicas e tecnológicas, conforme as orientações curriculares em vigor. Portanto, o aluno está inserido em uma cultura profissionalizante, na qual tudo o que é aprendido deve ter alguma relação com sua profissão escolhida, o que pode ou não interferir nas suas manifestações culturais, bem como nas suas formas de interação.

Uma característica da Escola Estadual Professora Alice Chuery interessante de ressaltar neste momento é a imagem que a escola tem na região de uma “escola pública de excelência” e o zelo da direção em preservá-la. No plano de gestão da escola, afirma-se que o objetivo de construir um aluno “ético, ciente e consciente do seu papel de indivíduo coletivo, preparado para viver e conviver

em sociedade” é possível de ser atingido devido aos resultados da escola no “SARESP, ENEM, Escolas Técnicas e nos vestibulares prestados pelas turmas formadas nos últimos cinco anos, apresentando bons resultados, inclusive acima das expectativas da Diretoria Regional de Ensino” (E. E. ALICE CHUERY – Plano de Gestão, 2015, p. 15).

Essa preocupação com a preservação de uma imagem de “escola excepcional” acaba por influenciar na organização das aulas, uma vez que o objetivo institucional de alcançar os melhores resultados nos vestibulares e avaliações de rendimento escolar pode influenciar direta ou indiretamente os professores a seguirem o plano de ensino e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de uma maneira conteudista, sem dar espaço para discussões e debates de assuntos contemporâneos e sociais que podem ser vistos como “polêmicos”. O desejo de ser uma escola modelo também pode criar diversos fatores de convivência que podem definir a cultura escolar, como a criação de um ambiente mais competitivo e rigoroso que pressiona os alunos com a espera de que obtenham bons resultados, afetando a convivência entre eles e os demais membros da escola. Ao mesmo tempo, essa exigência de cumprir metas vincula a escola diretamente ao método padronizado “São Paulo faz escola”, cujos materiais apostilados oferecem restrição ao trabalho autônomo do docente, bem como são vigiados pela direção e até pelos pais dos alunos.⁴

Em relação à Escola Estadual Professor Antônio Viana de Souza, pode-se ressaltar a preocupação da direção em criar, no âmbito escolar, espaços de debate, inclusão e reflexões em torno de questões sociais. Tal preocupação fica evidenciada nos objetivos da escola em sua Proposta Política Pedagógica (PPP), que busca “contribuir com a construção de novos saberes que fortaleçam a concepção de ciência como instrumento de promoção de uma sociedade solidária, sustentável e, sobretudo, reconhecedora da diversidade como traço fundante da humanidade” (E. E. ANTONIO VIANA – PPP, 2014, p. 9). Segundo os relatos dos membros do PIBID que trabalharam na escola, a direção e o corpo docente possuem o hábito de criar diversos eventos temáticos, ao longo

4 Em trabalho recente, Lourenço (2020) analisa essa questão do currículo do “São Paulo faz escola” e como o governo do Estado divulgou esse projeto como “inovador”.

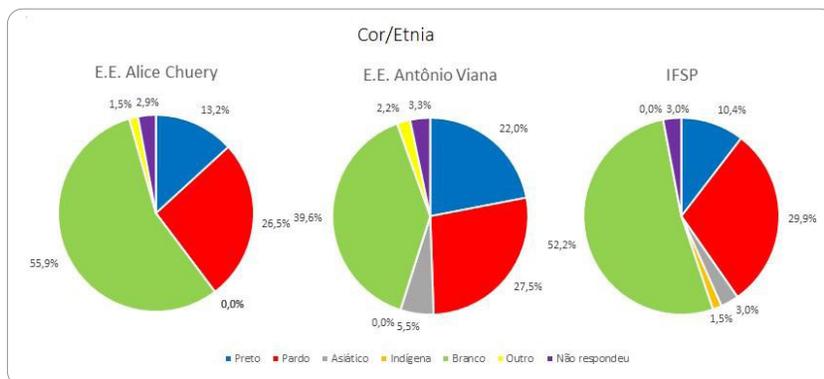
de cada bimestre, que promovem esses espaços de reflexão e debate a respeito de questões sociais como racismo, feminicídio e LGBTfobia.

Na questão das disciplinas de história e humanidades como um todo, a escola se propõe a ajudar o aluno a construir a “si próprio como um agente social que intervém na sociedade”, fazendo com que ele entenda como a sociedade funciona, bem como as suas controvérsias, tornando-se capazes de “gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas” (E. E. PROFESSOR ANTÔNIO VIANA DE SOUZA – PPP, 2014, p. 24). O aluno participa desse ambiente de constante reflexão sobre cidadania e tolerância pode ou não ter concepções diferentes do que é a História e das diversas manifestações culturais e o consumo de conteúdo didático online.

| Os perfis socioeconômicos

Entender um pouco os perfis socioeconômicos dos alunos das escolas participantes do projeto se faz necessário, pois “a experiência de ser jovem e ser aluno na sociedade midiaticizada se diversifica conforme a situação juvenil e contexto social em análise” (SOUZA & LEÃO, 2016, p. 298). As condições socioeconômicas em que os alunos estão inseridos influenciam diretamente no modo em que eles utilizam a internet, podendo se tornar fatores limitantes ou potencializadores de seus consumos. Essas condições, somadas às realidades escolares desses alunos, permitem uma melhor compreensão dos diferentes contextos em que eles estão inseridos e como o consumo de conteúdo didático online pode influenciar suas opiniões acerca do que é História.

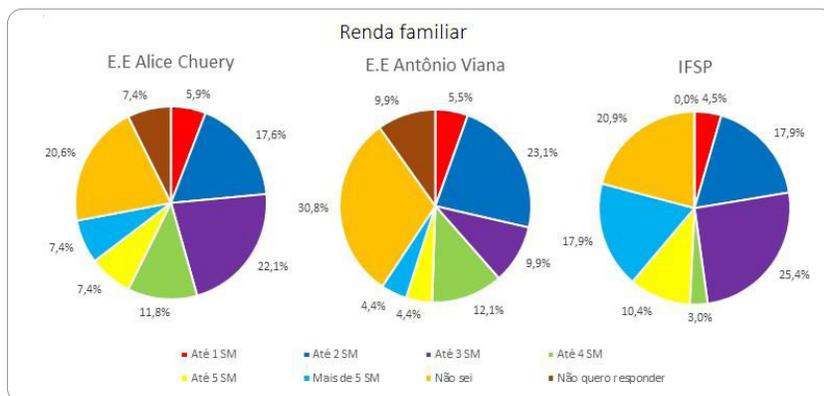
Gráfico 1: Cor/Etnia



Fonte: Autoria própria

É importante compreender a diversidade étnica dos alunos, a fim de saber as possíveis condições de renda e qualidade de vida desses alunos, que podem influenciar no uso de internet. Segundo um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018 sobre desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, o rendimento médio domiciliar *per capita* de pessoas brancas é quase duas vezes maior do que de pessoas pretas ou pardas, sendo R\$ 1.846 contra R\$ 934 (IBGE, 2019). Como se pode notar, a maioria dos alunos da E. E. Professora Alice Chuery e do IFSP se considera branca, sendo 55,9% e 52,2%, respectivamente. Na escola E. E. Professor Antônio Viana, a maior parte dos alunos – 49,5% – se considera preta ou parda. Pode-se pensar que os debates sobre questões raciais promovidos pela própria escola podem influenciar na quantidade de alunos que se identificam como pretos ou pardos, criando reflexões em torno de suas identidades étnicas. Na E. E. Alice Chuery e no IFSP, os alunos pretos ou pardos correspondem a 39,7% e 40,3%, respectivamente. Também é interessante notar que entre os alunos do IFSP aparece a quantidade de 1,5% de indígenas. A presença de alunos indígenas no IFSP se dá pelo sistema de cotas do instituto, implementado como lei pelo governo Dilma. Desde a criação do curso, o sistema de cotas se faz presente na forma de ingresso do IFSP.

Gráfico 2: Renda familiar



Fonte: Autoria própria

Pediu-se também para os alunos responderem sobre a renda familiar total de suas casas. A partir dos gráficos, nota-se que não há grandes discrepâncias entre as escolas. Cerca de 23,5% e 22,4% da renda total dos alunos da E. E. Alice Chuery e do IFSP correspondem, respectivamente, a um ou dois salários mínimos. A E. E. Antônio Viana apresenta a maior porcentagem nesse quesito, com 28,6%, o que não se diferencia tanto das demais. Em relação à renda entre três e quatro salários mínimos, a E. E. Antônio Viana apresenta a menor porcentagem – 22% –, enquanto o IFSP e a E. E. Alice Chuery apresentam, respectivamente, 28,4% e 33,9%. Entre cinco salários mínimos ou mais, o IFSP apresenta a maior porcentagem – 28,3% –, seguido da E. E. Alice Chuery com 14,8% e a E. E. Antônio Viana com 8,8%. O interessante de se notar com esses gráficos é que uma parte considerável dos alunos não souberam ou não quiseram responder a respeito. A E. E. Antônio Viana apresentou 40,7% nesse quesito, seguido da E. E. Alice Chuery com 28% e do IFSP com 20,9%. Com isso, pode-se dizer que a fração dos alunos que não souberam responder sobre a renda não eram devidamente educados financeiramente ou simplesmente não se importavam com os gastos familiares, o que está ligado com o fato de não serem eles os responsáveis pela renda familiar.

Também foi perguntado aos alunos se eles participam de programas sociais do governo, onde se verificou que a porcentagem

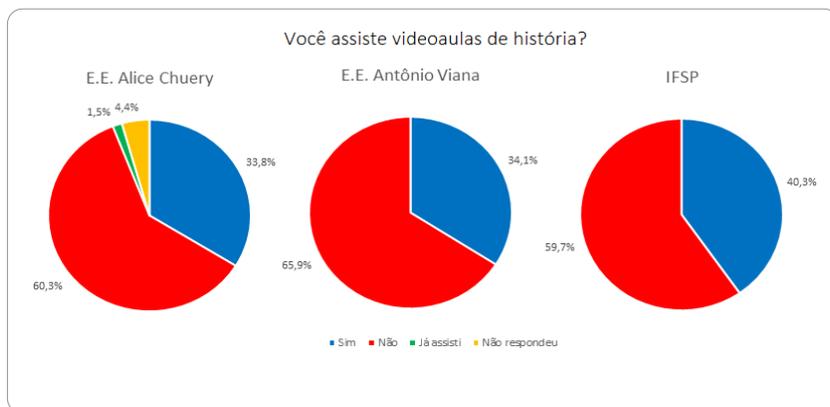
de alunos participantes é 7,1%, 15,4% e 1,5% da E. E Alice Chuery, E. E. Antônio Viana e do IFSP, respectivamente. A grande maioria dos alunos também reside em casa própria, sendo 82,4% da E. E. Alice Chuery, 78% da E. E Antônio Viana e 88,1% do IFSP. Por fim, antes de encerrarmos o tópico, é interessante considerar que a maior parcela dos pais dos alunos concluíram o ensino médio: 45% dos pais dos alunos da E. E. Alice Chuery, 42% da E. E. Antônio Viana de Souza e 37,9% do IFSP. O IFSP apresenta uma porcentagem maior de pais graduados e pós-graduados – 22,6% e 14,5%, respectivamente –, seguido pela E. E Alice Chuery, com 17,8% de pais graduados e 6,2% de pais com pós-graduação, e da E. E. Antônio Viana, que possui 12,5% de pais graduados e 4,0% de pais pós-graduados.

Como visto, os perfis socioeconômicos dos alunos não se distinguem muito entre si. Em uma visão geral, não há muitas discrepâncias de renda ou outros aspectos. Sendo assim, é necessário pensar se alunos parecidos em perfil socioeconômico, mas que estudam em escolas com culturas completamente distintas entre si, consomem diferentes conteúdos no YouTube, se sim, como eles absorvem esse conteúdo e desenvolvem seus pensamentos acerca da disciplina de História.

YouTUBE e consumo de conteúdo didático online

Tendo em mente que as formas de consumo dos alunos no YouTube se manifestam por meio dos aspectos da cultura juvenil, torna-se imprescindível para este tópico relacionar o que é visto pelos alunos na plataforma e com os seus gostos pessoais. Sendo assim, este tópico se baseará em algumas questões que tangem esses assuntos.

Gráfico 3: Se consomem YouTube



Fonte: Autoria própria

Partindo para o consumo destes alunos, é possível observar, como dito anteriormente, o uso quase generalizado entre os alunos do YouTube. No IFSP, 76,1% assistem aos *youtubers*, representando um número entre 50/51 alunos, enquanto os que dizem que não assistem são 23,9%, que representam uma média de 16/17 alunos. Na escola Antônio Viana de Souza, por sua vez, 76,9% dos alunos dizem que assistem aos *youtubers*, representando um número entre 69/70 alunos, enquanto os que dizem que não assistem são 23,1%, representando um número entre 21/22 alunos. Por fim, na escola Alice Chuery, 73,5% dos alunos dizem assistir aos *youtubers*, representando um número entre 49/50 alunos, enquanto os que dizem que não assistem são 26,5%, que representa 18/19 alunos.

É possível observar que há um grande consumo nas escolas do YouTube e dos *youtubers*, havendo pouca diferença entre elas. Porém, como dito anteriormente, o que nos interessa especificamente é observar se o perfil de consumo de mídias está relacionado ao conteúdo de história. Quando perguntados quais eram esses *youtubers*, os alunos indicaram uma série de canais. Dentre os que possuem alguma relação com o conteúdo de história, os que mais se destacam nas três escolas são os canais “Nostalgia” e “Nerdologia”, sendo que o maior destaque vai para o primeiro, uma vez que este aparece nas três escolas e de maneira “insistente”, enquanto o segundo aparece apenas na escola Alice Chuery e no IFSP.

Debruçando-se no canal Nostalgia, que é o mais assistido entre os alunos, nota-se algumas características importantes de salientar. O apresentador e idealizador do canal, Felipe Castanhari, não possui formação na área de História, porém produz vídeos relacionados à disciplina, como *De Napoleão a Lua*, que pretende expor como a figura histórica de Napoleão Bonaparte tem relação com a chegada do homem à lua, ou *O que é fascismo? Entenda de uma forma simples*, que se destaca por conter uma consultoria com três historiadores, que são citados no início do vídeo. Entretanto, não são citadas as referências bibliográficas utilizadas e há um excesso de imagens, animações ou vídeos que não são contextualizados, apenas servem de ilustração.

Porém, é notável que o modo de se comunicar, a entonação, a gesticulação e até a escolha de palavras – mantendo os assuntos mais leves e dinâmicos, mesmo ao tratar de assuntos sensíveis como o fascismo – aproximam os jovens do canal e do conteúdo produzido. Isso se reflete diretamente na dificuldade que os alunos relatam ter com a matéria de História. Na questão “Qual sua maior dificuldade em relação às aulas de História?”, os alunos das três escolas disseram ter dificuldades de manter a atenção e decorar datas e nomes de personagens históricos. A comunicação do apresentador do canal e as diferentes curiosidades apresentadas em seu conteúdo prendem a atenção dos alunos, fazendo-os não se preocupar com datas ou nomes. No canal há uma playlist com todos os vídeos relacionados à História, cuja descrição é: “aprenda história de uma maneira BEM diferente”. Isso, no entanto, faz com que nós, professores em formação e em atuação na escola da disciplina de História, reflitamos diretamente na pergunta que guia este artigo e ao que se refere ao entendimento do que é História para esses alunos e para os *youtubers* que eles acompanham.

Uma relação interessante de se fazer é que os temas preferidos da maior parte dos alunos correspondem aos temas abordados no canal Nostalgia. Quando perguntados a respeito de suas preferências na disciplina, os assuntos mais recorrentes eram as guerras mundiais e a Guerra Fria, curiosamente vídeos de grande sucesso no canal, com mais de 22 milhões de visualizações somadas. É válido ressaltar que, através de uma rápida busca, nota-se que os vídeos de outros canais sobre essas temáticas também possuem

visualizações consideráveis, o que reforça o nosso argumento. Sendo assim, pode-se dizer que alguns conteúdos de História são consumidos pelos alunos como forma de entretenimento, de acordo com as preferências do aluno.⁵

É importante ressaltar algumas das contradições que podem ser observadas nos conteúdos relacionados a História produzidos por esses canais. Ao analisar o canal Nostalgia, Silva (2020) afirma que, apesar de Felipe Castanhari apresentar seu conteúdo como uma nova forma de aprender História, a cultura e a forma escolar são reproduzidas involuntariamente por Castanhari e outros *youtubers*. Grande parte dos canais recorrem ao uso de ilustrações e analogias simples que se aproximem do cotidiano dos jovens para que se torne mais fácil a compreensão do conteúdo apresentado. No entanto, esses mecanismos estão presentes nas escolas, por exemplo, nos materiais didáticos e nas explicações dos docentes. Segundo o autor, o que diferencia o conteúdo de Castanhari do âmbito escolar é o uso de linguagem informal, o que pode não agradar a maioria dos alunos. Sendo assim, torna-se necessário fazer futuramente uma análise aprofundada do conteúdo apresentado por esses canais, colocando em contraposição seus objetivos, o que é apresentado e como os vídeos produzidos se diferenciam do ambiente escolar.

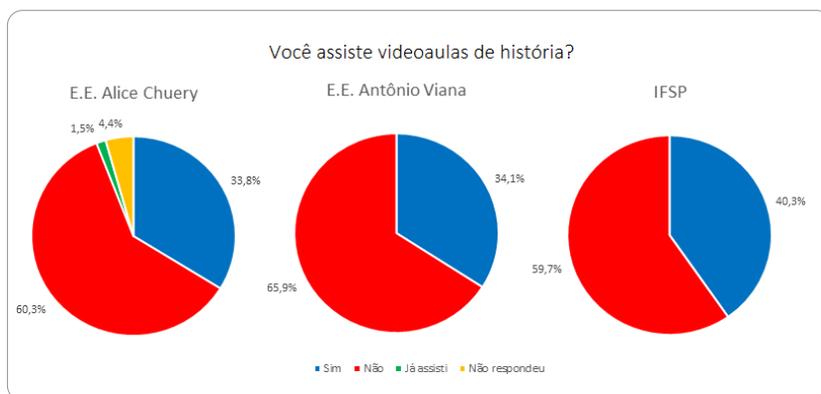
Apesar dos *youtubers* se basearem nos moldes escolares e reproduzirem voluntária ou involuntariamente a cultura escolar, pode-se dizer que a atenção dos alunos se volta para esses conteúdos por outros motivos. À primeira vista, a única diferença entre os vídeos de história no YouTube e as aulas de História na escola é o uso de linguagem informal, como apresentado por Silva (2020). Pode-se dizer que o YouTube possui ferramentas que não podem ser utilizadas no âmbito escolar. As produções para a plataforma possuem um dinamismo diferente das salas de aula, como no uso

5 É importante considerar que o que faz esses alunos procurarem vídeos no YouTube são as demandas escolares. No entanto, os alunos também buscam estudar através de vídeos que sejam capazes de prender sua atenção e aprender o conteúdo de uma forma “divertida”. Outra questão importante de ressaltar é que alguns assuntos de História, como as guerras, estão na memória desses alunos através das representações midiáticas, como em filmes. Então, pode-se dizer que há uma busca por vídeos que possibilitem uma experiência semelhante a de assistir produções fílmicas sobre determinados assuntos.

de imagens, que são utilizadas nos vídeos de uma forma mais dinâmica e cativante, pois são apresentadas simultaneamente à fala do *youtuber*, geralmente com efeitos que se assemelham a produções televisivas. No âmbito escolar, em contrapartida, é inviável para o professor usar imagens da mesma forma que nos vídeos.

Além do entretenimento, há também a demanda curricular. Logo, os canais de videoaulas voltados para o vestibular, como o Descomplica, se fazem presentes no consumo dos alunos. O consumo de canais de História, como percebido no Gráfico 4, é muito reduzido quando olhamos para um consumo geral. Porém, analisando a questão “Você assiste videoaulas? Se sim, quais e onde?”, percebe-se como existe um consumo notável.

Gráfico 4: Se assistem videoaulas de história



Fonte: Autoria própria

Na escola Antônio Viana, 65,9% dos alunos responderam que não assistem videoaulas de História, correspondendo a um número de 60 alunos, enquanto os que assistem representam 34,1%, que, em média, dá um número de 31 alunos. Na escola Alice Chuery, 60,3% dos alunos responderam que não assistem videoaulas de História, correspondendo a um número de 41 alunos em média, enquanto os que assistem são 33,8%, ou 23 alunos. Por fim, no IFSP, os que não assistem videoaulas representam 59,7% dos alunos, que correspondem em média a 40 alunos, enquanto os que assistem são 40,3%, uma média de 27 alunos.

O interessante desse questionário é perceber como de fato há um consumo considerável de conteúdos voltados para o ensino de História, que se caracteriza pelas demandas curriculares, como no caso de canais voltados para os vestibulares e para a escola, mas também pelos interesses pessoais dos alunos, como visto nos assuntos preferidos destes. No entanto, o que se pode concluir inicialmente é que a compreensão e a apreensão dos conhecimentos históricos dos alunos são limitadas pela ideia de que História é uma disciplina, um conhecimento reservado ao ambiente escolar, não um conhecimento que leva a uma reflexão acerca das construções sociais contemporâneas ou até mesmo dos distanciamentos entre o tempo e o espaço. Apesar de, em certos momentos, os conteúdos online coincidirem com seus interesses, a busca por vídeos sobre história no YouTube se dá pela necessidade de aprender determinado conteúdo de maneira mais fácil, como os canais de maior sucesso se dispõem a fazer.

| Considerações finais

As respostas do questionário possuem elementos de subjetividade que são imprescindíveis de se ter em mente ao analisá-las. Muitos alunos podem ter omitido ou manipulado as respostas por diversas razões, como por não se sentirem confortáveis em responder ou simplesmente pelo desejo de não contribuir com o projeto. No entanto, o questionário não deixa de ser uma relevante ferramenta de compreensão da escola e seus alunos, uma vez que todo o tipo de resposta pode se tornar uma base de reflexão.

Analisar a cultura juvenil exige um recorte, uma vez que ela se expressa de maneiras distintas. Como no caso exposto neste texto, ela está representada pelos alunos do último ano do ensino médio das escolas participantes do Subprojeto História do PIBID Unifesp. Quando inserimos a cultura juvenil no ambiente escolar, colocamos essa cultura em diálogo – ou em confronto – com a cultura escolar e seus ritmos, formas etc. A escolha por restringir essa discussão em torno do YouTube se consolida através da ideia de que trata-se de uma juventude incessantemente

presente no ambiente virtual, onde a plataforma do YouTube é um dos meios pelo qual a cultura escolar e a cultura juvenil fazem contato. Por demandas escolares, o aluno procura conteúdos acerca da História e dá mais engajamento e visualização ao canal que consiga ensinar da forma que mais o chame a atenção, aproximando o conteúdo à cultura juvenil e fazendo com que o estudante se identifique com o que está assistindo. Sendo assim, a plataforma ajuda a responder a pergunta central deste texto, como visto anteriormente.

Foi possível observar durante o período de atuação do PIBID nas escolas E. E. Professor Antônio Viana de Souza, E. E. Professora Alice Chuery e no Instituto Federal de São Paulo - Campus Guarulhos, assim como no artigo, que são espaços de ensino diferentes. Embora fomentem diferentes culturas escolares e se localizem em lugares distintos da cidade de Guarulhos, é bem notável o quanto se aproximam pelo consumo dos alunos de conteúdo no YouTube, fruto talvez do que Jackes Alves de Oliveira expõe como consequência de uma era globalizada. As apreensões desse tipo de conteúdo certamente diferem, uma vez que se tratam de escolas distintas, mas refletindo diretamente sobre a pergunta “o que é História para os alunos do terceiro ano?”, pode-se dizer que se trata de uma disciplina. Os alunos recorrem aos conteúdos produzidos no YouTube sobre história devido às demandas do currículo escolar. Os *youtubers*, portanto, apresentam-se como uma alternativa de aprendizado que se aproxima das características da cultura juvenil, como as formas de comunicação. Um outro ponto a ser destacado é como a escola impõe um ritmo desenhado no próprio interior dela: existe horário para chegar na escola, para ir para a aula, para comer e para ir embora. Ao inserir os jovens no ambiente escolar se lida com o conflito entre o tempo do corpo juvenil e o tempo formulado pelo ambiente escolar. Alexandre Barbosa Pereira (2016), ao analisar estudantes de uma escola na periferia da Zona Norte de São Paulo, atenta para como esse funcionamento do tempo acaba eclodindo em uma espécie de obstáculo para que as atividades estudantis sejam aplicadas. A internet é, assim, um ambiente no qual jovens estudantes controlam seu consumo a partir do seu próprio ritmo, o que também pode ser um ponto de reflexão em torno da popularidade de canais como o Nostalgia, ainda que

estes forneçam a mesma tipologia observada na escola, como dito por Silva (2020). No entanto, é importante considerar que, apesar de História ser apenas uma disciplina para esses alunos e a busca por conteúdos de História fora do âmbito escolar estar relacionada às demandas do currículo, há também uma procura por assuntos que se aproximam de suas preferências.

Considerando a relação dessa juventude “ciborgue” com os canais do YouTube, é importante fazer alguns questionamentos. Em vista do que foi apresentado pelos alunos das escolas participantes do projeto, o YouTube tem se tornado cada vez mais uma importante ferramenta de aprendizado para as novas gerações. Os canais voltados para os conteúdos escolares auxiliam a compreensão dos assuntos pelos alunos e, para muitos deles, torna-se mais fácil aprender com esses canais do que nas escolas, o que pode ser observado no questionário e nos comentários da plataforma. No entanto, considerando as contradições apresentadas no texto a partir do trabalho de Silva (2020), a metodologia utilizada pelos *youtubers* em seus vídeos é originada do âmbito escolar. Sendo assim, o que faz com que os alunos se identifiquem com o que é apresentado no YouTube e compreendam que na plataforma eles podem aprender o conteúdo com muito mais facilidade em comparação a escola? Não é a nossa intenção com este texto chegar a uma resposta imediata, uma vez que se trata de um assunto extenso e, sobretudo, complexo. No entanto, nota-se que a sociedade está em constante mudança e o fenômeno da internet apenas intensificou esse processo, tornando o ser humano indissociável do “mundo digital”. Como aborda Pauli (2020), as pessoas que já nasceram inseridas nesse “mundo digital” são nativas dele e possuem uma compreensão de mundo distinta das gerações anteriores.

Trazendo isso para o âmbito escolar, pode-se dizer que os docentes são representantes das gerações que não se formaram indissociavelmente do “mundo digital”, diferentemente dos alunos que, com o passar dos anos, estão cada vez mais “ciborguizados”. Sendo assim, pode-se considerar a existência de um conflito de gerações no âmbito escolar, fazendo com que os alunos não se prendam totalmente à escola e ao seu conteúdo, recorrendo ao YouTube e outras ferramentas digitais para compreender melhor o que é ensinado na sala de aula. Apesar de os assuntos debatidos

no YouTube serem os mesmos apresentados pelos professores nas escolas, os vídeos se tornam mais cativantes para os alunos devido ao fato de que o “mundo digital” é a realidade deles. Talvez não se trate de um problema da escola ou dos alunos, mas sim de uma questão de conflitos de gerações que podem ser resolvidos com os novos professores que estão se formando e que já se encontram inseridos nesse “mundo digital”. Trata-se de uma questão ampla que não pode ser concluída facilmente, tornando o assunto imprescindível de estudos do âmbito escolar.

Referências bibliográficas

ALMEIDA NETO, A. S de; LOURENÇO, E.; CARVALHO, J. P. F. de (Orgs.). Ensino

de história em tempos torpes: leituras e reflexões. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. IN: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. - Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

PAULI, Fábio Ferreira. *A História entre zeros e uns: Ensino de História e nativos digitais (2000-2018)* - Guarulhos, 2020.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Outros Ritmos em Escolas da Periferia de São Paulo. *Educ. Real*. [online]. 2016, vol. 41, n.1, pp. 217 – 237.

SILVA, Milton Garcia. *Apropriações digitais da história: Entre a escola e o espaço público*. Tese (Mestrado em História) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2020.

SILVA, Marco Polo Oliveira. *Youtube, juventude e escola em conexão: A produção da aprendizagem ciborgue*. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

SOUZA, Cirlene Cristina; LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Ser jovem e ser aluno: entre a escola e o facebook. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 279-302, jan/mar. 2016.

FRAGO, AntonioViñao. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Portugal, Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Desigualdades sociais por Cor ou Raça no Brasil* - Brasília, 2019. (Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41).

MARTINS, Carlos Henrique; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n.1, p. 43-56, ago. 2020.

OLIVEIRA, Jackes Alves de. Educação histórica e aprendizagem da “História Difícil” em vídeos de Youtube. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná - Curitiba, 2016.

SÃO PAULO. ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO VIANA DE SOUZA. *Proposta Política Pedagógica*, Guarulhos, 2014.

SÃO PAULO. ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ALICE CHUERY. *Plano de Gestão*, Guarulhos, 2015.

SÃO PAULO. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - CAMPUS GUARULHOS. *Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio*. Guarulhos, Junho de 2016. Disponível em: <<http://gru.ifsp.edu.br/index.php/ensino-medio-integrado-ao-tecnico/tecnico-em-informatica.html>>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

SÃO PAULO. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - CAMPUS GUARULHOS. *Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio*. Guarulhos, Junho de 2016. Disponível em: <<http://gru.ifsp.edu.br/index.php/ensino-medio-integrado-ao-tecnico/tecnico-em-mecatronica.html>>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 33, jun/2011, p. 7-47.



DIVERSIDADE E DIFERENÇA: INTERPRETAÇÕES DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PIBID

*Ana Luiza Freitas Oliveira
Beatriz Foganholi Gomes de Moura
Luiz Felipe Lemes*

O Projeto Político Pedagógico como um documento de identidade

A escola, entendida a partir da teoria da forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), foi historicamente constituída dentro da lógica burocrática. No desenrolar histórico foram instituídos, em diferentes tempos, diversos tipos de documentos que direcionam e estabelecem parâmetros para a experiência escolar como os projetos político-pedagógicos (PPP). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, sancionada em um contexto de redemocratização da sociedade brasileira, ficou assegurado o princípio da gestão democrática para as unidades escolares, a

legislação previu que a elaboração do projeto político-pedagógico da escola seria um dos princípios da gestão democrática. Algumas escolas optam também por outros documentos, com o objetivo de ampliar o acesso das normas da escola aos outros agentes da instituição, para além de professores e gestão, como por exemplo o Plano de Gestão Escolar (PGE), para Escola Estadual Professora Alice Chuery, e o Contrato Pedagógico, da Escola Estadual Professor Antonio Viana. Salientamos aqui o que Janete Maria Martins de Azevedo observa sobre a importância dos PPP e sua análise:

Falar sobre o projeto pedagógico (PPP) da escola, considerando a realidade educacional do Brasil de hoje, necessariamente nos leva a fazer a sua ligação com as práticas de gestão que nela têm tido curso. Isto porque, dentre outros aspectos, uma das efetivas conquistas que as forças progressistas conseguiram registrar na Constituição de 1988 e referendar na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 foi a gestão democrática do ensino público como um dos princípios em que deve se assentar a Educação Nacional. (AZEVEDO, 2007, p. 1)

Entende-se, portanto, que o estudo e a compreensão desses documentos são essenciais para entender as intencionalidades da gestão, que visam direcionar as práticas dos agentes de uma determinada instituição escolar. Intencionalidades, pois entendemos aqui que um documento como o PPP tem suas contradições e uma das mais relevantes é o fato de o documento colocar de forma muito significativa as determinações do trabalho da escola nos quais os fins da educação são pensados e calculados, antes de qualquer trabalho docente feito pelo professor, quando deve-se levar em consideração também que todos os agentes da escola, incluindo os alunos, projetam individualmente ou em grupos finalidades e, portanto, práticas alheias às do professor e às das projetadas pela gestão.

Os documentos escritos por algum tempo foram rejeitados nos estudos de Educação. Entre as décadas de 1960 e 1970, os estudos centravam-se naquilo que acontecia na sala de aula. Era ali que o currículo, de fato, acontecia e ali também ficava perceptível os conflitos da sociedade na qual a escola estava inserida e como era permeada por eles (GOODSON, 1997, p. 19). Ivor Goodson em “A construção social do currículo” alerta sobre a tendência de

tomar este como um dado neutro sobre um cenário educacional e a necessidade de compreender o currículo escrito como um objeto que precisa ser problematizado. Dessa forma o currículo escrito abre uma gama de possibilidades de estudos.

Penso que, hoje em dia, seria insensatez ignorar a importância central do controle e definição do currículo escrito. Num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares. (GOODSON, 1997, p. 20)

Nessa perspectiva, Goodson defende que o currículo escrito partilha de dois significados: um deles é simbólico, que diz respeito às intenções educativas que a comunidade escolar legitima. Os documentos escolhidos para este trabalho são aqueles que a escola reivindica com mais frequência em seu cotidiano e podem ser acessados pelo público em geral, para que conheçam o que a escola defende e em quais perspectivas ela pretende fundamentar a sua prática.

Outro significado é o prático, já que o que está escrito, tende a organizar a distribuição de recursos e de trabalho na unidade escolar. Goodson aponta que isso não significa que, de forma estrita, tudo o que consta no currículo pré-ativo é de fato realizado na prática da sala de aula e do cotidiano escolar. Entretanto, esses documentos fixam parâmetros daquilo que é desejável seguir, das metas que se deseja atingir e que dão diretrizes e objetivos às práticas.

As informações essenciais que o currículo prescrito traz, não anulam a importância da observação das práticas. Entretanto, o objetivo deste trabalho centra-se em localizar os discursos contidos nos projetos político-pedagógicos sobre a diversidade, identidade e diferença, como abordam esse tema, como está organizado em relação às finalidades estabelecidas pela escola.

O estudo do projeto político-pedagógico é significativo para entender a escola como instituição, pois pode ser considerado um documento de identidade, uma vez que se traduz em um determinado currículo, inclusive com diretrizes para a disciplina de História. Em “Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado”, Mário Carretero (2010), no processo de compreensão da história escolar, afirma que sua narrativa foi disputada com diversas outras de natureza não escolar e que, na

teoria e prática, sua intencionalidade é “construir uma identidade coletiva estável, criar um espaço de pertencimento sólido” (p. 11). Entendemos aqui, que em escala menor e visando atingir um público reduzido – interno de uma comunidade escolar – esse também é um dos propósitos de existência de um projeto político-pedagógico. Como documento de caráter descritivo, e prescrito, se constrói em um sentido de proporcionar identificação dos agentes ali presentes com a instituição escolar. Demonstração dessa afirmação é o fato de que todos os três projetos políticos-pedagógicos aqui analisados apresentam categoricamente uma história da escola no início de seus documentos.

O presente trabalho procura analisar como os projetos políticos-pedagógicos das escolas apresentam as questões sobre diversidade, diferença e identidade. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), em “A produção social da identidade e da diferença”, essas questões recorrentes na Educação nem sempre são problematizadas para explicar a complexidade da diferença e da identidade, que não são dados naturais e absolutos, mas produções sociais estritamente vinculadas às relações de poder da sociedade na qual são produzidas (SILVA, 2000, p. 81). Apresentando as características gerais do projeto político-pedagógico de cada escola, pretende-se discutir de que maneira a diversidade e os marcadores de diferença aparecem e como cada unidade se propõe a refletir e atuar em relação à diferença e à diversidade.

| Apresentação do Projeto Político Pedagógico

Escola Estadual Professor Antônio Viana de Souza: Ler e escrever, como?

O Projeto Político Pedagógico da E.E. Antônio Viana de Souza, datado de 2014, é dividido em três momentos: um breve histórico do bairro e da escola, o plano de gestão pedagógica e o plano de ação pedagógica. A revisão histórica presente no PPP aborda tanto a história da cidade de Guarulhos, do bairro dos Pimentas, quanto a história da instituição em si, trazendo um breve contexto histórico da constituição do entorno e indícios da cultura escolar a partir do histórico da escola. A apresentação do projeto, de uma página,

antes mesmo da apresentação do contexto histórico de surgimento da instituição, se inicia com o que parece ser um resumo do que a escola estabeleceu como sendo o seu projeto político-pedagógico:

Este plano estabelece ações a serem desenvolvidas nos próximos 4 anos nesta Unidade Escolar que visam – **compreensão plena da leitura e escrita** –, na perspectiva de contribuir com a construção de novos saberes que fortaleçam a concepção de ciência como instrumento de promoção de uma sociedade solidária, sustentável e, sobretudo, reconhecedora da diversidade como traço fundante da humanidade. (PPP EE Antônio Viana de Souza - grifos dos autores).

A apresentação do PPP do Vianna coloca dois principais fins para a prática de ensino da instituição, o primeiro – e aparentemente mais importante, vide os grifos – é a compreensão plena da leitura e escrita, seguido do fortalecimento da concepção da ciência. A apresentação, de apenas uma página, é concluída com o seguinte parágrafo:

Compreendemos que o espaço escolar é um forte componente social que possibilita novas relações sociais, na medida em que a apropriação do conhecimento tornar-se a ferramenta imprescindível de “desvelamento do mundo”, portanto de suas contradições sociais e culturais possibilitando que educadores e educandos, para além da apropriação de determinados saberes científicos, intervenham nas diferentes organizações da sociedade de modo a fortalecer os valores, que sustentam os princípios da democracia e da igualdade social. (PPP - EE Antonio Viana de Souza)

O ler e escrever descrito no PPP da escola foge à tríade da escola para pobres ler-escrever-trabalhar historicamente constituída no Brasil, ao citar o desvelamento do mundo a gestão da escola entende que o ler e escrever é mais do que mecânico e instrumental e apresenta uma perspectiva freireana (de Paulo Freire), para quem ler, é ler o mundo, e escrever também é intervir nele. A perspectiva freireana de constituição da missão da Escola Estadual Professor Antônio Viana também é apresentada por meio de sua articulação de teoria e prática, na qual todo conhecimento

é um convite ao agir no mundo, para o mundo, desvelando suas contradições e sustentando princípios democráticos e igualitários.

Escola Estadual Professora Alice Chuery: Uma escola eficiente

A Escola Estadual Professora Alice Chuery recorre ao uso do plano de gestão escolar, que não substitui o projeto político-pedagógico, mas forma um compêndio das intenções do PPP e de outros documentos que organizam a vida escolar. O documento se estrutura em cinco tópicos: Introdução, Identificação e caracterização da Unidade Escolar, Proposta Pedagógica, Objetivos da escola e Planos. No cotidiano, esse documento era evocado e utilizado para organizar a ação docente por conter de forma organizada os princípios mais importantes da instituição escolar. Define-se:

O Plano de Gestão é um documento que norteia a gestão escolar e que contém as intenções manifestadas no projeto político-pedagógico e as demais normas pedagógicas e administrativas por um período de quatro anos. Traçando o perfil da escola e conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla o objetivo de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intraescolares, operacionalizando a proposta pedagógica.” (Plano de Gestão Escolar p. 4)

O tópico “Identificação e caracterização da Unidade Escolar” apresenta a identificação da escola, sua localização, atos de criação da instituição e do prédio, informações sobre a patrona da escola, Alice Chuery, professora e missionária da Igreja Batista. Há também detalhamento dos recursos físicos, humanos, corpo docente, órgãos colegiados como a Associação de Pais e Mestre e o Conselho da Escola e seus participantes.

O subtópico “A comunidade e clientela” apresenta uma descrição dos estudantes e da comunidade no entorno em uma perspectiva histórica para abranger as transformações que a escola sofreu ao longo do tempo. Segundo o documento, a unidade Alice Chuery começou como um Grupo Escolar para atendimento das famílias agricultoras da cidade de Guarulhos, na década de 1960. Ao longo do tempo, a cidade se transformou rapidamente em um grande centro urbano e se tornou a segunda maior cidade do Estado. A

escola hoje está localizada no centro de Guarulhos, cercada das principais avenidas, empresas, comércios e órgãos públicos da cidade. A localização privilegiada é uma das justificativas para a escola receber tantos estudantes de outros bairros da cidade. Essa é uma característica importante da escola, ela não atende o entorno imediato como o Antonio Viana, mas uma ampla gama de bairros que, segundo o PGE, se reflete na heterogeneidade do corpo discente. (Plano de Gestão Escolar, p. 11)

O vocabulário do mundo empresarial é uma constante no plano pedagógico do Alice Chuery. O terceiro tópico, “Proposta Pedagógica”, está repleto de informações sobre gestão, avaliação e resultados. Esses termos são constantes na retórica da unidade e estão especialmente presentes na proposta pedagógica, na qual são avaliados os trabalhos desenvolvidos na escola e o desempenho dos alunos. As avaliações externas (SARESP, IDEB, ENEM, vestibulares e vestibulinhos) são também uma preocupação para a unidade e os bons resultados são apresentados como prova da eficácia do projeto da unidade. Belmiro Gil Cabrito, em “Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o que? Avaliar como? Avaliar para quê?”, indica como a ideia da avaliação em Educação tem raízes na verdade em discussões e práticas vinculadas à economia, mas com o avanço do ultraliberalismo transbordou para o campo dos serviços geridos pelo Estado, em especial a Educação. Cabrito não se opõe à avaliação, uma etapa importante para o processo educativo, mas sugere diferentes pressupostos e condições para a elaboração das avaliações, critérios que considerem a complexidade da aprendizagem em uma perspectiva social e individual, e sejam produzidas internamente considerando as particularidades de cada sala, escola e sistema educativo (CABRITO, 2009, p. 186-187).

O PGE admite a centralidade das avaliações externas para pautar as diretrizes e a prática. “As avaliações externas são consideradas de fundamental importância para que o trabalho coletivo desenvolvido pela Escola tenha seu reflexo real, livre de qualquer interferência interpessoal entre professores” (Plano de Gestão Escolar, p. 16) Essa visão está fortemente vinculada ao projeto “São Paulo Faz Escola”, em vigência no período de atuação do Pibid-História Unifesp. O projeto conta com diretrizes curriculares, materiais apostilados e avaliações que têm impacto direto nos recursos direcionados às escolas, no trabalho e salário dos

docentes. Ana Paula Giavara (2012) comenta que esse currículo está alinhado às propostas neoliberais do governo do Estado de São Paulo, que para cumprir os objetivos econômicos impõe uma medida de rígido controle sobre o sistema de educação.

Dentro da conjuntura neoliberal contemporânea, o São Paulo faz escola. mais que uma padronização curricular também, visava à dinamização das relações econômicas e à contenção do financiamento educacional, o que foi efetivado, entre outros aspectos, mediante severo controle sobre as ações dos sujeitos educacionais, dos quais passou a ser exigido um trabalho excessivamente performático que não considera as particularidades vivenciadas nas mais de cinco mil escolas da rede. Quando as metas não são alcançadas, escolas e sujeitos acabam responsabilizados por seus insucessos, o que gera mal-estar para a comunidade escolar e, em um sentido mais amplo, corrobora com o processo de depreciação e proletarianização do ofício docente. (GIAVARA, 2012, p. 191)

Giavara concorda com Cabrito sobre a importância da avaliação, mas critica a forma como o São Paulo Faz Escola sistematiza as avaliações, produzidas externamente ao ambiente escolar e de caráter meritocrático, que acabam prejudicando as unidades escolares que mais precisam da atenção do Estado, culpabilizando os indivíduos pelo fracasso escolar, sem considerar uma perspectiva sócio-histórica da escola, dos estudantes, professores e entorno. (GIAVARA, 2012, p. 192)

Nesse contexto, compreender que a escola Alice Chuery procura comprovar sua eficiência mediante os resultados alcançados nas avaliações do São Paulo Faz Escola, do Enem, dos vestibulares e vestibulinhos, evidencia a importância que a unidade atribui aos parâmetros estabelecidos externamente.

Instituto Federal de São Paulo – Campus Guarulhos: Estudar para trabalhar

O projeto político-pedagógico (PPP) do Instituto Federal de Guarulhos de 2016 é o último documento vigente da instituição, composto por 90 páginas, dividido em seis capítulos, sendo que o primeiro demonstra os objetivos e princípios que o norteiam,

o segundo traz a caracterização da unidade com dados geográficos, estrutura física e corpo docente.

O objeto de análise torna-se central para se pensar o projeto político-pedagógico, encontra-se no terceiro capítulo do documento, intitulado de “Pressupostos Político-Pedagógicos do câmpus”, nele há os subtópicos relevantes à dinâmica constitutiva da proposta, tido como elemento do PPP, e destacam-se os valores de ética, criticidade social, criatividade, inovação, gestão democrática, cooperativismo, empreendedorismo. Adentra-se aos itens relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, metodologias, avaliação, educação ambiental, Direitos Humanos, relações étnico-raciais, além das questões descritivas sobre educação, pesquisa e extensão.

O quarto capítulo apresenta considerações sobre as modalidades de ensino que formam a unidade: técnico concomitante e integrado ao Ensino Médio e os cursos de licenciatura em matemática e tecnologia. As políticas e ações como assistência estudantil são contempladas no quinto capítulo. O sexto e último, traz o plano de ação. Há aspectos descritivos para a graduação e para o ensino técnico para o IFSP, no entanto, nosso foco de interesse é o ensino escolar, que converge para a proposta de análise comparativa para as duas escolas públicas aqui descritas e que compuseram o projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em História, da Unifesp Guarulhos.

Os pressupostos político-pedagógicos de ensino apresentados no documento são, em sequência: “Ética, cidadania e inclusão social, Criticidade, Criatividade e inovação, Gestão democrática, Cooperativismo, Empreendedorismo e Ensino”. Dentre os documentos analisados, o PPP do Instituto Federal extrai uma bibliografia e um embasamento teórico, o que diferencia os demais projetos aqui analisados. É perceptível uma educação voltada à ética e à cidadania, do mesmo modo em que o ensino tecnológico é direcionado como eixo central.

Debates sobre a Diversidade

A escola, enquanto lugar da socialização da infância e juventude, é um dos lugares privilegiados para colocar em discussão a diferença, diversidade e identidade. Silva (2000) aponta algumas estratégias

pedagógicas que as escolas podem adotar em seus currículos e práticas diante dessa questão. A primeira, chamada liberal, consiste em estimular a tolerância e o respeito entre a diversidade cultural humana, lida muitas vezes como natural. Essa abordagem não abre espaço para o questionamento das relações de poder, os processos que produzem social, cultural e politicamente as identidades e as diferenças.

Há uma estratégia que Silva (2000) denomina terapêutica que, de forma bastante semelhante a primeira, recorre à aceitação e à tolerância do diferente, mas atribui a rejeição da diferença e da alteridade a distúrbios psicológicos, que precisa ser tratada e pode ser minimizada por atividades que façam os estudantes repensarem suas atitudes. Em um paralelo com as duas primeiras, surge a via que Silva (2000) considera mais comum nas práticas pedagógicas e de currículo da grande parte das escolas, que consiste em apresentar uma visão superficial da alteridade, a enquadrando como curiosidade e exotismo. Igualmente às outras, não questiona as relações de poder e a produção das identidades.

O autor argumenta em favor de uma estratégia pedagógica e curricular que contemplem contribuições da teoria cultural. A identidade e a diferença deveriam ser tratadas como uma questão política, trazendo a discussão sobre a produção dessas identidades, mecanismos e instituições envolvidos no processo. (SILVA, 2000, p. 96-101)

Na escola Antonio Vianna, o debate sobre diversidade e identidade é realizado, principalmente, dentro das práticas extracurriculares da instituição, previstas muito brevemente no PPP. Para além desses debates, em um primeiro momento do PPP fala-se bastante sobre como o bairro é historicamente constituído pela diversidade de seus habitantes, o documento destaca a desvalorização histórica da presença de diferentes atores sociais, como imigrantes e migrantes. A identidade referida também é problematizada, já que não é singular, uma vez que a “[...] existência de ritmos diferenciados no desenvolvimento histórico das diferentes áreas que formaram o município desde a colônia e o império, resultando na formação de identidades também diversas das costumeiramente atribuídas a Guarulhos.” (SANTOS, 2006, p. 48 apud PPP, Viana). O bairro e o entorno são categorizados como “periférico”, o que possibilita reconhecer o que Silva ressalta no quesito de produção de identidades:

A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à identidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer ao afirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade. (SANTOS, 2006, p. 21)

O resgate histórico sobre a construção de identidades no bairro pode ser entendido como uma notável importância dada pela escola ao contexto dos alunos e das suas histórias, essa afirmação será mais nítida quando, nas páginas seguintes do documento, a escola for definida como “instrumento de promoção de uma sociedade solidária, sustentável e, sobretudo, *reconhedora da diversidade como traço fundante da humanidade*” (p. 9)

Para além da contextualização histórica, os debates acerca da diversidade e identidade estão presentes de forma muito pontual nos currículos específicos de cada período de formação dos estudantes. Na tentativa de interceder pelo que parece ser um ensino interdisciplinar, o PPP, utilizando os Parâmetros Nacionais da Educação (PCN), atribui à disciplina de História o ensino sobre “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (PPP, p. 16) mas também à Matemática “mostrar que ela tem sido desenvolvida para dar respostas às necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos” (Idem). É no ensino fundamental que está atribuída a “construção progressiva da noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (p. 13).

A diversidade é constantemente uma questão no PPP no que diz respeito à constituição do bairro dos Pimentas, porém, temas como desigualdade étnico-racial e a questão de gênero não são intensamente desenvolvidos no documento. A questão mais contraditória da constituição do documento na Escola Estadual Professor Antonio Viana é que, a partir da observação feita em dois anos de projeto do Pibid, esses temas atravessam intensamente as práticas institucionais e, de fato, funcionam. As únicas referências feitas a esses projetos são pontuadas em um breve subtítulo chamado “Atividades Interdisciplinares”, que propõem: em março o mês da mulher, em maio o mês do trabalhador e em

todos os meses do ano os projetos de cultura popular, consciência negra e escola no cinema.

A escola Alice Chuery assume em seu Plano de Gestão Escolar que existem diferenças entre os estudantes, que ficam evidenciadas no cotidiano. Diferenças que seriam justificadas pela localização da escola no centro da cidade de Guarulhos, com fácil acesso via transporte público e projetos da Diretoria de Ensino, como o Centro de Línguas, em que estudantes de diversas unidades podem aprender uma língua estrangeira no espaço da escola. Sobre os estudantes, o PGE comenta:

A heterogeneidade existente entre os alunos é bastante clara em todos os momentos, sejam eles no comportamento dentro ou fora da sala de aula, na maneira de vestir, na formação de grupos com interesses comuns etc. (Plano de Gestão Escolar, p. 11)

Não há menções sobre diversidade em relação ao corpo docente e gestão. Na verdade, os termos “diversidade”, “identidade” e “diferença” aparecem de uma forma bastante singular no documento. A palavra diversidade não aparece e o adjetivo “diverso” é utilizado apenas para se referir a materiais e documentos. Portanto, o PGE não apresenta esses termos com o sentido que procuramos destacar neste trabalho. Já a palavra “identidade” é utilizada para se referir à identidade que o PGE pretende conferir à escola e é também relacionado ao Plano de Curso do Ensino Fundamental, no qual os estudantes devem cultivar a identidade nacional. O termo “pluralidade”, por sua vez, aparece nesse mesmo tópico, relacionado, à diversidade sociocultural do Brasil e do mundo. A concepção de valorização da diversidade está prevista pela Lei de Diretrizes e Bases que fundamenta esse tópico. A escola estabelece então, de maneira geral, aos estudantes a necessidade de:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (Plano de Gestão Escolar, p. 22)

Os termos “crença”, “sexo”, “etnia” e outros marcadores das referidas diferenças socioculturais só aparecem no texto nesse momento. Ora, como uma escola que admite a heterogeneidade de seu corpo discente pretende abranger e trabalhar com essas identidades e fazer com que todas elas, que partilham o espaço da escola, desenvolvam o que estabelecem como objetivo principal, a construção da cidadania? Esse trecho é fundamental para a compreensão do que a escola reivindica:

O principal objetivo está voltado para a construção do homem ético, ciente e consciente do seu papel de indivíduo coletivo que precisa encontrar seu lugar na sociedade e precisa, também, **estar preparado para viver e conviver em sociedade, sem que para isso sejam necessárias atitudes antissociais. A afirmação de que isto é possível está, justamente, nos resultados dos alunos desta Escola, no SARESP, ENEM, Escolas Técnicas e nos vestibulares prestados pelas turmas formadas nos últimos 05 anos, apresentando bons resultados, inclusive acima das expectativas da Diretoria Regional de Ensino (Plano de Gestão Escolar, p. 15, grifo nosso).**

Diante das estratégias pedagógicas comuns às escolas que Silva (2000) aponta, é possível perceber que a escola Alice Chuery opta pela estratégia liberal, que consiste em não colocar as divergências presentes na escola em debate, não mostrar como as diferenças são socialmente produzidas e não naturais. Mais uma vez, os resultados da escola diante das avaliações são utilizados como uma evidência de sua eficiência. Dessa forma, parece que a troca da palavra “diversidade” por “heterogeneidade” não é casual, mas fruto de uma opção dos redatores do documento que expressa uma perspectiva sobre os atores sociais da escola.

São apresentados como exemplos da eficiência da escola os resultados alcançados nas avaliações externas nos anos que precederam a formulação do PGE, mas também são evidenciados outros pontos. Um outro indicativo da eficiência alcançada pela escola Alice Chuery, de acordo com o documento, estaria relacionado ao comportamento e conhecimento dos estudantes, conforme o trecho **a seguir** apresenta:

Ao perceberem em vizinhos e colegas de seus filhos, a mudança comportamental e de conhecimentos gerais e específicos, faz com que se interesse em ver seus filhos participando desse processo. Existe um acompanhamento feito diariamente pelos professores e os resultados deste acompanhamento são percebidos claramente em dia de prova, simulados e até concursos. Provas estas de conhecimento prático para a vida e formação cidadã de nossos alunos.” (Plano de Gestão Escolar, p. 20-21, grifo nosso)

Desta forma podemos perceber que a E. E. Alice Chuery organiza suas diretrizes em torno da eficiência de resultados em uma mentalidade que transborda para além das avaliações externas e se torna uma marca da cultura escolar dessa escola. Além dos resultados das provas e vestibulares, a assimilação de determinados comportamentos e conhecimentos também faz parte das finalidades da escola, prescritas pelo Plano de Gestão Escolar (JULIA, 2001, p. 10).

No Instituto Federal, alguns elementos traçam o parâmetro identitário, que contemplam a atual discussão de nosso século e dialogam com a forma mais ampla de democracia efetiva. No documento são apresentadas diversas questões alinhadas às discussões de raça, gênero e orientação sexual amparados pela legislação vigente, como por exemplo, a proposta de trabalho para a Lei 10.639/2003:

No câmpus Guarulhos, em atendimento à lei 10.639/03 que determina a inclusão do ensino de “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” nos currículos de todos os níveis de ensino, a temática das relações étnico-raciais perpassa disciplinas propostas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos cursos técnicos e superiores, bem como encontra-se presente em eventos promovidos tanto pela Coordenadoria de Extensão, quanto pela Coordenadoria Sociopedagógica do câmpus. (IFSP, 2016. p. 48)

A legislação mencionada contempla o ensino, e no próprio projeto é desenvolvido como uma política de extensão. Entre as variantes possíveis, a palavra diversidade aparece dez vezes no documento. A palavra gênero é contemplada em todo o arquivo três

vezes, substancialmente para o subtópico 3.7.5 – Direitos Humanos, no desenvolvimento do Projeto Político que forma o terceiro item em seu desenvolvimento. O aspecto extraído da dimensão étnica se faz presente oito vezes. A citação da palavra orientação sexual se faz presente uma vez nesse mesmo item. Todavia, são ressaltados os parâmetros excludentes para se fazer necessário assegurar pela positivação normativa, que cita os elementos de diversidade, mas não necessariamente se pode contemplar a diferença. Considera-se aqui a perspectiva de identidade e diferença, segundo Tomaz Tadeu da Silva:

As identidades são fabricadas por meio da marcação, essa marcação da diferença, ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos da representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade pois não é o oposto da diferença, a identidade depende da diferença nas relações, essas formas sociais de diferença simbólica e social são estabelecidas ao menos em parte por meio de sistemas classificatórios um sistema classificatório aplica o princípio da diferença uma população de uma forma tal que seja capaz de dividir lá e todas as suas características em grupos opostos, nós-eles, por exemplo: servos e croatas, eu-outro... (Silva, 2000, p. 50)

Ao ponderar os possíveis conteúdos, buscou-se imprimir no seu projeto político, um elemento que contempla uma “mistura”, ainda que de forma categórica. Tendo em vista que a palavra mercado é referida 11 vezes, o documento tende a reconhecer uma dissonância e adequação desse cidadão crítico ao mundo mercadológico, respeitando a especificidade que o ensino técnico possui. O autor espanhol José Gimeno Sacristán (1998) salienta esses aspectos como um fator de não exclusão ao se pensar em uma não universalidade para o espaço escolar, que dialoga com a proposta política, obtido por uma compreensividade que favorece a luta social, mediada pelo elemento de “mistura”, dentro de um currículo comum. Ainda que dentro da especificidade de uma PPP e não do currículo, há esse esforço de incluir a diferença no documento. No que diz respeito aos Direitos Humanos, direcionam-se aos planos de curso (PPC) a abordagem do tema, havendo um certo distanciamento que resulta numa política mais ampla e generalista ao Instituto.

Diversidade e Diferença: Marcas nos documentos escritos

O Projeto Político Pedagógico lido como um documento de identidade da escola é capaz de dar indícios tanto sobre o modelo de gestão previsto – sempre, de acordo com a legislação, democrática – como também as práticas propostas. É necessário, porém, considerar que, mesmo fundamental para a instalação da democracia social em instituições como a escola, ele não opera sozinho e, como observado, as deliberações desses documentos não necessariamente determinam o cotidiano de participação de todo o corpo de funcionários, gestão, docentes e discentes das instituições. O projeto político-pedagógico da E.E. Antonio Viana, por exemplo, é, dentre os estudados, o mais breve e objetivo no que diz respeito às temáticas propostas para a observação, e que, em contradição ao documento, é o mais intensamente praticado e participativo no que diz respeito ao funcionamento cotidiano na escola.

Entendemos que o contexto da cultura escolar, que envolve o cotidiano, não se sobrepõe ao PPP e, sim, apresenta um indicativo do que cada instituição analisada se propõe, os PPP fornecem importantes indícios de como a escola funda a sua identidade como instituição. A breve concepção freireana sinalizada dentro do projeto político-pedagógico do Viana é facilmente observada nas relações éticas e estéticas do cotidiano de relações dentro da instituição, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre os agentes que compõem a unidade escolar. Na contramão, por exemplo, da infiltração da lógica neoliberal que a educação brasileira vem passando e que pode ser observada na lógica de trabalho proposta dentro do PPP da E.E. Alice Chuery. Esse contraponto deve ser colocado com mais cautela ao observar o Instituto Federal, uma vez que, a proposta da escola é a educação para o ler-escrever-trabalhar e está um passo à frente no caminho das novas finalidades da escola de Ensino Médio, estar a serviço da formação de pessoas para o mercado corporativo.

Nesse contexto as desigualdades e diferenças não são tratadas e nem discutidas como uma formação ontológica ou humanística e sim como uma habilidade de tolerância a ser desenvolvida dentro dos espaços de trabalho com fins de boa conduta e melhor desempenho.

Este capítulo não procura esgotar as questões aqui apontadas, mas propõe pensar a possibilidade de um currículo que apresente propostas relacionadas à diversidade e à diferença, tendo em vista a pluralidade da escola pública brasileira. Certamente, as considerações do currículo escrito não inibem que os estudantes, professores e outros envolvidos no cotidiano escolar levantem questionamentos, acionem tensões e até mesmo conflitos a respeito da diversidade e da diferença, entretanto, é importante que documentos de identidade como os projetos políticos-pedagógicos incorporem esta questão defendendo a importância desse debate.

Bibliografia

AZEVEDO, Janete Maria Lins. de. “*O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar*” Revista Educação & Sociedade n. 80, Campinas: CEDES, 2002. Disponível em <<http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/3SF/O%20projeto%20politico-pedagogico%20no%20contexto%20da%20gestao%20escolar.pdf>> Acesso em 2 de agosto de 2020.

CABRITO, Belmiro Gil. “*Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?*”. Cad. CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200003&lng=en&nrm=iso> Acesso em 10 de agosto 2020.

CARRETERO, Mario. “*Três sentidos da história*”. In: _____. Documentos de identidade. A construção da memória histórica em um mundo globalizado. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHERVEL, Andre. “*História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*.” Teoria e Educação. Vol. 2. 1990.

GIAVARA, Ana Paula. “*Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo de história para o ensino médio no programa educacional São Paulo faz escola*.” 2012. 206 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96358>>. Acesso em 6 de agosto de 2020.

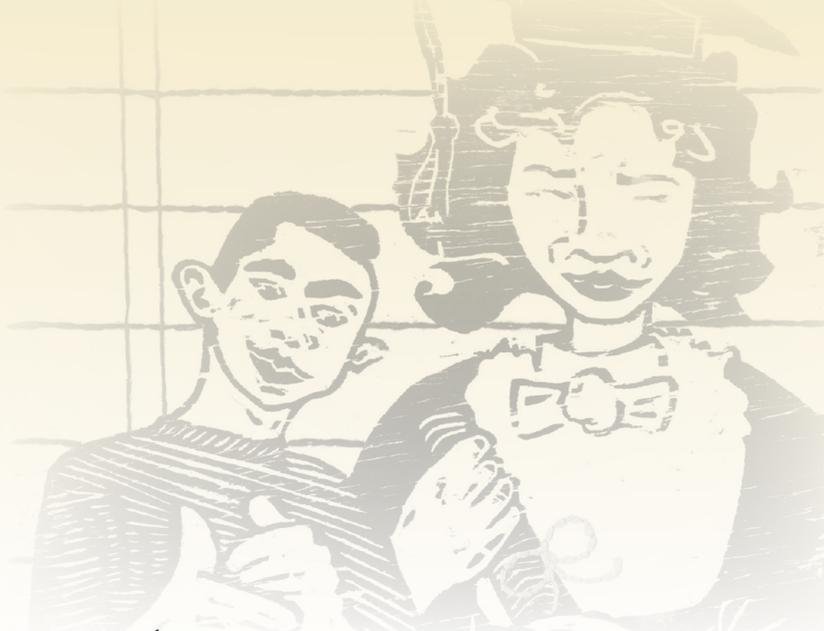
GOODSON, Ivor Frederick. “*A construção social do currículo*”. Editora Educa, Lisboa. 1997.

JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: _____.
Revista Brasileira de História da Educação. no 1, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. “A educação obrigatória: uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola comum”. In: _____. A educação obrigatória – seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença”
In:_____ “Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais.”
SILVA, Tomaz Tadeu da. Org. Editora Vozes, Rio de Janeiro. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005



NINGUÉM NASCE EDUCADOR, SE TORNA: O VIR A SER DA DOCÊNCIA HISTÓRIA

*Beatriz Hollenschwandtner Vichiato
Maurício de Sena Monteiro
Sabrina Rodrigues da Silva*

“Como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã”

Introdução

Este artigo foi produzido por graduandos em História da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), que ingressaram como bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em agosto de 2018, e é composto de relatos

1 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 28

das experiências dos autores, de formulários executados pelos demais bolsistas e pelas contribuições ao projeto, efetuado em um ano e meio. Os três autores deste trabalho cursavam o primeiro ano da graduação quando foram apresentados a um dos diferentes programas de bolsa de incentivo à pesquisa científica, uma experiência inaugural, como primeira turma do curso de História a realizar a parceria no campus. O projeto tem a coordenação de um docente do departamento, que entrevista os alunos interessados e escolhe alguns deles, que receberam uma bolsa-pesquisa, podendo também admitir estudantes voluntários.

O principal objetivo do projeto é desenvolver frentes de pesquisa e atuação nas escolas com docentes em formação. Distingue-se de um estágio obrigatório por proporcionar um trabalho conjunto entre professores e estudantes na construção dos projetos, desde o foco, passando por seus objetivos, modos de atuação e as bases abordadas. Por exemplo, no Campus Guarulhos, o Pibid de Pedagogia organizou uma banca de ciências, contendo diversas ferramentas, brincadeiras e jogos educativos, e uma pesquisa mais relacionada ao processo de aprendizagem inicial.

Abreu, Noronha e Noronha (2020) problematizam a formação docente baseada apenas seguindo os currículos de licenciatura em seu relato de experiência com o Pibid:

“Dessa forma, para além das possíveis mudanças curriculares que possibilitem essa aproximação de uma formação reflexiva pautada na práxis, inserida no lócus profissional, as iniciativas do poder público na implementação de políticas que auxiliem nesse contexto são essenciais para o desenvolvimento de ações que oportunizem uma formação docente sólida e contextualizada.” (NORONHA; NORONHA; ABREU, 2020, p. 5)

| O Pibid

O Programa de Iniciação de Bolsas de Incentivo à Docência surgiu através da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 e da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, é fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem desde sua origem o objetivo claro de fomento ao magistério.

No início, a política adotada pelo Ministério da Educação era apoiar e fomentar não somente os bolsistas economicamente, mas também enriquecer a formação dos futuros licenciados. O programa, efetivamente instituído por meio do Decreto 7.219/2010, tem como objetivos nos parágrafos:

II – contribuir para a valorização do Magistério;

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2010)

Diversos projetos foram criados, abrangendo as mais diversas áreas da educação superior em esferas federais e estaduais, desde sites informativos, documentários, elaboração de livros etc., pois mesmo tendo bases de inscrições iguais, o desenvolvimento do projeto é feito de forma independente.

Ivani Fazenda (2008 apud ALMEIDA et al., 2012) afirma que a dualidade ensino e pesquisa é uma das características necessárias para uma educação crítica de qualidade e melhor formação docente. Ao dizer isso, a autora praticamente acaba por citar a concepção do projeto Pibid:

“Aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar, que, segundo nossos dados, deveria se iniciar desde a pré-escola. Uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é a pesquisa coletiva, em que exista uma pesquisa nuclear que catalise as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas-satélites em que cada um possa ter o seu pensar individual e solitário. Na pesquisa interdisciplinar, está a possibilidade de que cada pesquisador possa revelar a sua própria potencialidade, a sua própria competência.” (FAZENDA, 2008 apud ALMEIDA et al., 2012, p. 10)

| O Pibid na EFLCH

O Pibid de História iniciou-se no segundo semestre de 2018 na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), sendo pioneiro dentro da Unifesp. Dessa forma, quando iniciamos as reuniões do Pibid, éramos não só iniciantes na realização do projeto, como também éramos calouros e nossos conhecimentos sobre as escolas se restringiam às nossas experiências de formação escolar anterior. Ao todo, éramos 30 estudantes, de anos e turmas distintas, alguns com alguma vivência docente e prestes a se formar, outros saídos recentemente do ensino médio, formando então um grupo heterogêneo primeiramente em experiências. A coordenação pela área era feita pela professora Elaine Lourenço, doutora em História Social e que leciona nas áreas de metodologia, prática e ensino. Também aceitaram participar três professores de escolas públicas de Guarulhos. A primeira escola localiza-se próxima ao campus da Unifesp, no Bairro dos Pimentas, a Escola Estadual Professor Antonio Viana de Souza, já conhecida por alguns por meio dos estágios obrigatórios com a assistência do professor William Meireles de Souza. A segunda escola era o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP – Guarulhos), com o professor João Victor Caetano Alves, e a Escola Estadual Professora Alice Chuery, com o apoio do professor Fernando Ferro. Cada escola teve um grupo selecionado para ações na instituição.

Como parceiros do projeto, os professores também tinham experiências muito distintas, anos em sala de aula, formas de conduzir aulas e regras a seguir que, muitas vezes, nós, estudantes, tivemos que nos desdobrar cuidadosamente para submeter um plano pedagógico de aula, ou estratégias de instrução distintas que se adequassem às diferenças entre os professores parceiros. Existiam por exemplo, bolsistas que tinham conhecimento prático de aulas mesmo não formados, pessoas que já criaram e/ou realizaram exercícios em outros projetos, e tudo isso, orientado de maneira horizontal, de discussão aberta.

A parte inicial do Programa foi de reuniões sobre formas teóricas que buscavam dar maior compreensão sobre o funcionamento da Escola, o referencial de ser professor, a organização

histórico-estrutural das diversas características que compunham o ambiente escolar, enfim, compreender a escola como uma instituição e a educação como prática.

O vir a ser a docência

Como futuros professores em construção de pesquisas, passamos a nos encontrar e discutir o ensino e o aprendizado, essa dualidade que impacta o cotidiano de qualquer profissional da educação, que não é mais o detentor do saber único dentro de uma sala de aula, mas que tem a função de convergir os saberes dos educandos e os seus próprios para sua prática docente. Uma via de mão dupla em que tanto estudantes quanto professores são os responsáveis diretos nessa comunicação em prol do conhecimento, da autocrítica, para somar e construir saberes, processo com o qual nos deparamos antes mesmo de entrarmos nas escolas e que não se esgota numa formação ou com diplomas. Como Paulo Freire coloca em *Pedagogia da Autonomia*:

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 1996, p. 26)

Por essas e outras razões, nos desdobramos na investigação das condições de aprendizagem na Universidade e dentro do projeto, como também nas ações práticas dentro das escolas. Levamos em consideração que o ensino de história, como nos ensinou a professora Elaine Lourenço no primeiro semestre acadêmico, é indissociável de criticidade, de ideologias, de pontos de vistas e perspectivas distintas, assim como é a complexidade de uma sala de aula, com todos os indivíduos socialmente distintos de culturas próprias. Ensinar o ofício de ser professor, de ensinar não é possível integralmente na educação superior e nas disciplinas de estágio, pois haverá momentos únicos em que, mesmo o professor mais bem preparado, não saberá reagir e/ou agirá espontaneamente. Não defendemos a postura tecnicista de continuar somente reproduzindo modelos e exercícios prontos do livro didático, mas, sim, utilizando-os como ferramentas auxiliares. Nesses momentos de reflexão

sobre o ensinar nos perguntamos até que ponto o projeto pode auxiliar graduandos a serem cada vez mais críticos, preparados e contribuir nos ambientes escolares?

Os projetos 2018/2019

Após termos uma base sólida e argumentativa sobre os conceitos encontrados nas escolas, dividimos três grupos, direcionados a cada instituição de ensino e, seguindo as orientações dos professores dirigentes, foi surgindo cada vez mais a possibilidade de ação na sala de aula. Os três autores deste artigo foram orientados pelo professor Fernando Ferro, na Escola Estadual Alice Chuery, no centro de Guarulhos, por isso o relato se baseia nessa experiência.

Os graduandos puderam desde o começo das aulas fazer intervenções. A atuação em sala de aula era estabelecida em diálogo com o professor responsável da escola para definir as possíveis ferramentas utilizadas em sala. O acordo com o professor permitiu que os futuros docentes pudessem livremente se apresentar aos alunos, puxar rodas de conversa, iniciar debates, promover aulas acerca das questões de vestibulares entre diversas outras temáticas. Cada grupo de dois a três universitários se encarregou dos horários de aulas de História de um dia da semana, o que garantia grande abrangência e rotatividade dentro da escola.

Logo nas primeiras semanas, visando o levantamento de dados quantitativos e qualitativos do Pibid, desenvolvemos um questionário para os alunos das três instituições estudantis, para conhecermos o perfil socioeconômico com que lidamos. Esse questionário consistia basicamente em três esferas de perguntas: a primeira sobre a identidade daquele aluno, com indagações sobre as condições de moradia, aspectos familiares e na relação com a escola, até mesmo a vocação profissional e/ou interesse em cursar o ensino superior, já que só auxiliamos o professor em turmas do ensino médio; a segunda esfera era sobre hábitos e atividades, questionando formas de entretenimentos, atividades extracurriculares. E a terceira especificamente sobre o ensino de História, em qual temática se gostava mais,

com que ferramentas preferia, do que sentia falta nas aulas, e o que esperava das intervenções dos pibidianos para melhorar o desempenho escolar.

Assim, foi possível ter um balanço com dados extensos das três escolas que serviu de orientação para nosso trabalho. A pesquisa gerou bons frutos, ainda que não tenha sido finalizada e rematada como um banco de dados publicado. Ainda assim, a experiência de formulação, aplicação e coleta de resultados foi o primeiro grande projeto definido para o grupo e os dados comparados das três escolas serviu de base de pesquisa e continuidade de estudos em trabalhos posteriores.

A atuação no Pibid não se restringiu às salas de aula, foi também frutífera em pesquisa e apresentações em congressos acadêmicos, como da UNIFESP ou mesmo em encontros de História, como o da ANPUH (Associação Nacional de História), eventos que duram em média uma semana, com extensa programação de amostragem de pesquisa, comunicações, lançamento de livros, palestras e oficinas. Diversos trabalhos com foco nas escolas e trabalhos desenvolvidos dentro das salas de aula foram apresentados, demonstrando a efetividade útil, digamos, daquelas reuniões e atividades.

Utilizando os conceitos debatidos em encontros anteriores, elencando as experiências individuais e coletivas nas escolas, praticamente todos pibidianos compareceram a esses eventos importantes. Uma das estudantes integrante do projeto compôs seu trabalho de monografia para a conclusão do curso com base na sua experiência do Pibid e dos dados recolhidos do questionário.

Em 2019, também como forma de marcar a passagem de um grupo de bolsistas para novos integrantes, produziu-se um documentário para o I Encontro Pibid. O filme, intitulado *Terceiro ano, graças a Deus*, tinha 49 minutos e contou com filmagens e entrevistas de três estudantes das distintas escolas, abordando diversos da experiência do Pibid como a temática da aula de história, a inserção dos pibidianos na sala de aula, a reação e estímulos causados no ambiente escolar. O documentário foi apresentado para diversos pibidianos, dentro e fora da UNIFESP.

Encontro Pibid 2019

Organizado pela professora Elaine Lourenço e pelo campus EFLCH, em dezembro de 2019, três instituições de ensino superior, a Universidade de Campinas (Unicamp), a Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul) e a Unifesp, efetuaram o primeiro encontro PIBID História no campus Guarulhos da Unifesp. Contamos com a participação de nomes importantes do ensino de História, como Circe Bittencourt, professora adjunta da Unifesp, além de apresentações dos grupos Pibid das instituições, com professores, coordenadores e estudantes. O encontro teve grande valia para os pibidianos que puderam aprofundar atuação como pesquisadores.

Questionário para o Artigo

O formulário utilizado neste trabalho foi desenvolvido com a metodologia Survey² e se baseou em doze questões, oito de avaliação única e quatro de avaliação metodológica qualitativa, criando de forma descritiva as informações principais que alimentaram os quadros e gráficos. Também trouxemos reflexões dos autores deste texto, acrescentando as experiências de suas perspectivas. O diálogo com nossos colegas se deu em ambientes seguros e anônimos para melhor avaliarmos, como pesquisadores, as respostas coletadas. As questões sobre o perfil social dos estudantes serviram para analisar a identidade dos futuros professores de História, algo expressivo desde o início.

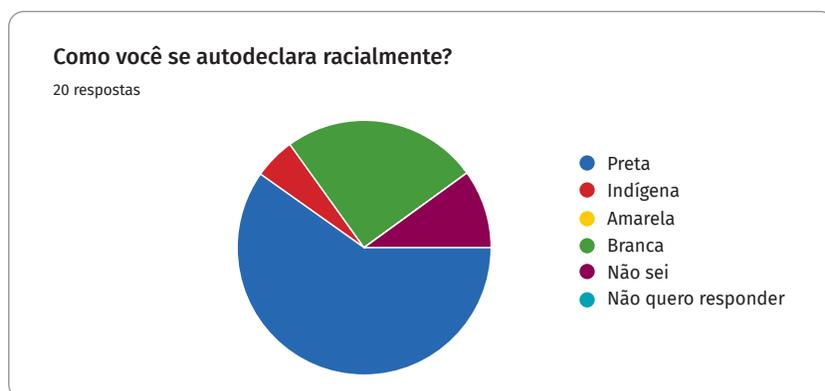
Analisando a composição dos integrantes do Pibid ressaltam elementos como raça, sexualidade e gênero, de modo que tais características foram fundamentais na aproximação e entendimento com os estudantes das escolas ao longo do projeto. O caráter heterogêneo do grupo contribuiu para a pluralidade de opiniões, pesquisas e atividades desenvolvidas. Tanto o grupo Pibid quanto as salas de aulas das três escolas eram sobretudo heterogêneas, provocando ao mesmo tempo conforto e desconforto.

2 BABBIE, Earl. Métodos de pesquisas de survey. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999

Conforto, pois houve similaridade entre estudantes e pibidianos, recém-saídos do Ensino Médio, fato que os aproximava também pela idade, pelas gírias e brincadeiras compartilhadas muito mais com os graduandos, do que com um professor mais velho e responsável pela turma. Desconforto porque um grupo heterogêneo partilha de experiências heterogêneas, deparar-se com docentes em formação negras e negros trazendo referências próprias sobre o que é o Ensino Médio, o papel da História e a vivência acadêmica acabava por gerar inquietações, talvez com uma perspectiva de exemplo para muitos. Saber que seus futuros professores de História pudessem ser pessoas mais próximas a eles, jovens, que estão em processo de aprendizagem, e com características identitárias muito parecidas, gerou debates importantes.

As perguntas destinadas aos pibidianos também foram voltadas para esse processo, para se identificar que elementos de identidade e de vivência foram levados em conta na formação do grupo e como aquilo nos orientava para continuar com os trabalhos. A própria orientadora levou em consideração para admissão no projeto os fatores de raça, gênero e na fusão de um grupo segmentado em estudantes iniciantes com outros de maior experiência e já concluindo a graduação, como se vê nos gráficos.

Gráfico 1: Cor/Etnia dos/as bolsistas do PIBID- História



Fonte: Autoria própria

É possível notar como 60% dos pibidianos do grupo se autodeclararam pardas, o que nos leva a inferir, por exemplo, uma quebra do imaginário comum de professoras quase sempre como senhoras brancas e enfadonhas que possuem um conhecimento tido universal e único em uma forma hierarquizada entre discentes e docentes. Um exemplo de quebra de expectativa ocorreu em uma roda de debates sobre a história do Egito, em que trouxemos referências da autora Ella Shohat. Ao serem perguntados sobre como imaginavam uma figura histórica como Cleópatra e as suas representações, sobretudo em mídias cinematográficas e musicais, houve um debate acerca de representatividade midiática e historicidade. Possivelmente esperavam que a atividade mantivesse o foco nas datações de dinastias e fases de cada império, aspectos da arquitetura ou outros moldes para tratar daquele tema, porém discutimos os processos de embranchamento na historiografia, abordando o tema de forma menos academicista.

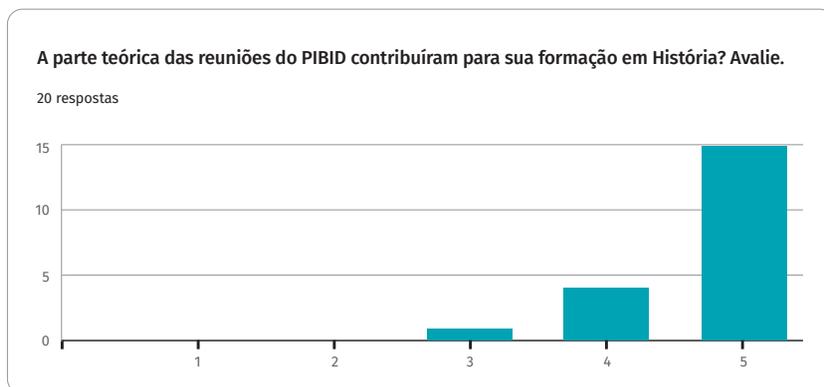
Conforme as ideias foram surgindo, os próprios estudantes pareciam animados e traziam suas próprias referências ao tema, às vezes, expondo críticas, pensamentos do senso comum, que eram tratados e debatidos pelos pibidianos. A discussão se estendia até mesmo para eventos recentes, como o apagamento de catástrofes naturais ocorridas em Moçambique, com a passagem do Ciclone Idai, em comparação às gigantescas campanhas de doações para a reconstrução da Catedral de Notre Dame, em Paris, eventos ocorridos semanas antes dessa aula, portanto, recentes nas memórias e nos noticiários. A questão posta a eles era o porquê de certos eventos causarem tanta comoção e mobilização em mídias sociais e jornalísticas, enquanto outras praticamente não eram difundidas ou sequer chegavam até nós. Ao fim da aula, algumas alunas entusiasmadas agradeceram ao grupo de pibidianos pela quebra de paradigma que tiveram com a imagem de Cleópatra, e que pensariam mais a respeito. Essas alunas eram meninas negras, que contribuíram com a discussão de uma forma entusiasmada que não era vista anteriormente nas aulas. Esse exemplo ilustra como, muitas vezes, saindo do considerado “histórico” pelos livros didáticos ou evitando formas enfadonhas para tratar assuntos distantes da realidade dos alunos, é possível atrair a atenção e instigar a participação estudantil,

ocasionando cenas como aqueles risos, questionamentos e trocas que tivemos naquela discussão.

Quando nos propusemos a sair do roteiro escolástico tradicional, trazendo atualidades aos temas juntamente com as contribuições mais práticas do professor Fernando, tivemos as experiências mais positivas. Um mesmo problema, abordado por outras pessoas ou sobre outra perspectiva, gerava por exemplo esse entusiasmo que tantas vezes faz falta à prática educacional. A contribuição dos alunos para a aula é essencial para o retorno daquilo que o professor e os pibidianos se propunham. Claro, nem tudo são rosas e nem sempre os estudantes ficavam maravilhados ou participavam das atividades propostas, muitas vezes erramos também, mas foram a partir desses acertos e erros que pudemos conhecê-los melhor, nos adaptar e fomentar mais ações.

Outro enfoque da prática do PIBID é a elaboração e discussão das teorias e práticas antes das atividades em salas de aula, como parte de uma preparação mais adequada aos futuros profissionais da educação. Debateu-se semanalmente diversos temas clássicos do ensino de História, sobre conceitos teóricos e cultura escolar, o papel dos historiadores e a distinção com a função docente. Essas leituras duraram cerca de três meses, e foram essenciais ao ensino de História, comprovado pela maioria dos pibidianos como mostrado no gráfico abaixo:

Gráfico 2: A contribuição do PIBID na formação de história na EFLCH



Fonte: Autoria própria

O depoimento de um dos bolsistas confirma bem o gráfico e a importância das discussões teóricas no projeto para a formação docente:

“[...] principalmente uma coisa que a Elaine conseguiu mostrar pra gente de um jeito bem legal é isso de enxergar o professor como alguém que produz conhecimento, enxergar a escola como um lugar que se produz conhecimento [...] isso fez muita diferença na minha identidade enquanto historiador e enquanto futuro professor, primeiro que perceber que são duas partes da mesma coisa”.

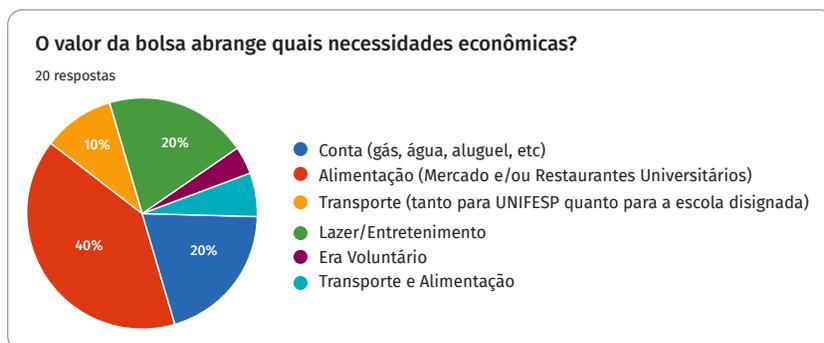
O programa cumpre o papel de inserção de estudantes na docência diretamente no lócus profissional, como complemento de uma preparação teórica, uma reflexão das práticas transformadoras e ação cotidiana daqueles futuros profissionais. Como percebido em diversos relatos de experiência, independentemente das áreas do conhecimento, a inserção de jovens no ambiente escolar como futuros profissionais altera as bases de aprendizado, de convivência, as regras e os contextos muitas vezes inalterados por anos dentro das escolas. O programa traz reflexões e mudanças no âmbito educacional exatamente por objetivar “experiências formativas que alarguem seus padrões de referência sobre a docência e as relações que se estabelecem entre os sujeitos” (NORONHA; NORONHA; ABREU, 2020, p. 6), assumindo esse local de produção de conhecimento coletivo nas escolas, distinto da maioria dos casos que é o pesquisador acadêmico com seus instrumentos e dinâmicas.

A produção de conhecimento nas escolas é única, original em cada sala de aula e deve ser orientado também com seus próprios meios de pesquisa e historicidade. Essa realidade é inversa à que constitui o imaginário comum da prática escolar, assentada na concepção de reprodução do conhecimento, a partir de apostilas ou da experiência de um professor mais velho como única experiência válida para o processo. Os próprios autores deste artigo, quando entraram no Pibid, tinham esse imaginário de reprodução de conhecimento, essas experiências e as discussões são válidas também para o professor, que também precisa estar ciente de mecanismos para esse saber.

Em especial nas apresentações de projetos oriundos do grupo em congressos acadêmicos demonstrou-se a função da pesquisa para o enriquecimento do ensino. O enfoque da prática com teoria se desenvolve simultaneamente com a vivência, evidencia os prós e os contras, as dificuldades e os arquezos que fazem com que tenham uma amplitude de desenvolvimento para o futuro, desenvolvendo as ações da dupla identidade: professores e historiadores.

É por meio das atuações que percebemos não ser apenas instrumental o ato da docência, mas também social, constituído de diversas narrativas, em conflito ou em semelhança, que influenciam na forma de uma aula. A dupla via, de ensinar e aprender, de correlacionar e tentar entender referências e discursos dos estudantes de cada escola é uma ação intelectual por si só E, ao pensar e transformar a teoria e a prática em pesquisa, é possível a apresentação de trabalhos como “*A escola e a dicotomia entre alunos e a Instituição*” do congresso acadêmico de 2018.

Gráfico 3: Bolsa como política afirmativa



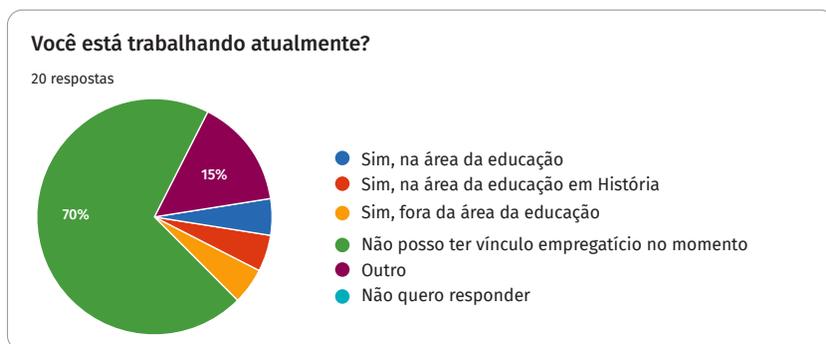
Fonte: Autoria própria

O questionário também identificou informações socioeconômicas, como o direcionamento dado pelo estudante ao valor da bolsa, revelando que a maior parte dos alunos (40%) usava a bolsa para custear alimentação, tanto no Restaurante Universitário como fora. Outros 20% destinavam a bolsa ao pagamento de contas básicas e 10% utilizavam para se locomover de casa para a Unifesp ou para a escola designada do projeto e de volta para

casa, outros 5% destinavam ao transporte fora desses trajetos e alimentação fora dos dias de aula.

Isso demonstra, mesmo que numa escala pequena, a importância econômica que a bolsa adquire na vida dos universitários, apesar de não receber ajustes necessários há muitos anos. Levando em consideração os dados totais de valores direcionados a elementos de sobrevivência (contas, alimentação e transporte) relacionados à Universidade, vemos que 70% dos estudantes destinam o valor da bolsa para esses gastos essenciais. Esses dados revelam a necessidade de mais aportes para o fomento à formação docente e ao ensino público de qualidade. Quando responderam ao questionário, apenas dois (10%) estudantes tinham alguma relação empregatícia na educação e na História, sendo a bolsa de suma importância para os 90% dos demais estudantes que estavam desempregados à época.

Gráfico 4: Como o PIBID potencializa a carreira do graduando na UNIFESP



Fonte: Autoria própria

O número de bolsas do projeto é limitado e a importância da importância do PIBID para a formação docente, principalmente de considerarmos a relevância econômica desses recursos para os graduandos, constituindo-se como uma das políticas de permanência estudantil por formato de pesquisa, e potencializador nas habilidades como futuros docentes. Essa realidade acaba restringindo a participação de estudantes no Programa em diversas áreas do conhecimento ligadas ao projeto (como, por exemplo, a Pedagogia, Física, Matemática e Letras), dificultando também a prática

no lócus profissional. Fora os estágios, a bolsa PIBID se constitui como importante programa de permanência, mas necessita de maior estabilidade e ampliação consolidada, para uma educação de qualidade mais bem qualificada e preparada.

O caminho traçado foi de investigar e reconhecer, os desdobramentos das ações realizadas dentro do PIBID – EFLCH, dando destaque ao seu desenvolvimento para o Ensino, Pesquisa e Extensão. Desse modo, cumprindo em assegurar o ensino de história de qualidade, crítico e libertador, repercutindo, em grande proporção nacional, dentro das esferas públicas de ensino. Uma educação emancipatória requer, sem dúvidas, diálogo, formação e debates acerca da aprendizagem de história, de modo a se tornarem genuínas e horizontais.

| Conclusão

Concluimos o presente trabalho de forma a reiterar o papel fundamental de projetos como o PIBID, construindo os saberes necessários para os eixos indispensáveis do Ensino, Pesquisa e Extensão exigidos das Universidades.

É perceptível, diante dos resultados dos questionários, que a vivência no projeto foi de grande relevância para a estruturação de uma identidade político-social diante a licenciatura, além da importância para o desenvolvimento do campo de estudo do Ensino de História e sobre a História da Educação no Brasil, que não é tão abrangente como em Pedagogia, mas tem papel crucial na formação de professores comprometidos com o método científico. Na UNIFESP temos as referências da professora Elaine Lourenço, Maria Rita de Almeida Toledo e do professor Alexandre Godoy, mas na maioria das grades de licenciatura é pouco aprofundado, o que causa uma defasagem em professores que não conseguem pesquisar e incluir pesquisa em seus métodos de ensino

Como coloca Bárbara Lucchesi, em seu trabalho sobre a Filosofia dionisiaca, “Não existe algo que permaneça idêntico a si, nada escapa ao fluxo do vir-a-ser” (LUCCHESI, 1996, p. 55), logo a relação docente e pibidiano está intrínseca ao aprimoramento das ferramentas das práticas pedagógicas e da constante pesquisa necessária ao docente. Além do PIBID, diversos estudiosos,

trabalhadores educacionais e projetos que podem construir um saber democrático verdadeiro, entretanto, a falta de continuidade de políticas públicas em muitos governos e do investimento a este setor tão crucial projetam um longo caminho a ser traçado por aqueles dispostos e interessados na licenciatura e na criticidade. Esperamos contribuir, com uma revisão do projeto e apresentação de nossos pontos de vista, para defesa e revitalização de planos como o PIBID.

Bibliografia

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BABBIE, Earl. Métodos de pesquisas de survey. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999

BRASIL. Decreto de Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

BRASIL. Decreto de Lei nº 7219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). Didática e interdisciplinaridade. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2008. Apud em O professor pesquisador e a sua prática docente. Um estudo de revisão bibliográfica.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura) p. 26

Gabinete do Ministro. Portaria Nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.

LUCCHESI, Bárbara. Filosofia dionisíaca: vir-a-ser em Nietzsche e Heráclito. Cadernos Nietzsche. São Paulo. Edição n. 1, p. 53-68, 1996.

NORONHA, G. N.; NORONHA, A. A.; ABREU, M. C. A. de. Relato de vivências no Pibid: aproximações da construção docente. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 2, n. 3, e233748, 2020.



FONTES PRIMÁRIAS E O OFÍCIO DO HISTORIADOR CONTRA O NEGACIONISMO HISTÓRICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Bruna Novais Prado
Samara Akemi Saraiva*

Este texto é fruto de uma reflexão sobre o exercício que realizamos nas turmas do 1º e 2º anos do Instituto Federal de São Paulo – Campus Guarulhos, no 1º semestre de 2019, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O Pibid é uma iniciativa que visa à formação de estudantes de licenciatura, de modo que o curso de História é um de seus subprojetos. No nosso programa, fomos divididos em núcleos responsáveis por cada escola parceira do projeto e cada instituição possuía culturas escolares¹ distintas: um instituto federal, uma escola estadual na periferia e uma escola estadual no centro do município de Guarulhos.

Os pibidianos parte do núcleo IFSP Guarulhos se organizaram entre três turmas: 1º, 2º e 3º anos dos cursos de Informática

1 Sobre o conceito de “culturas escolares”, ver: VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Portugal, Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

e Mecatrônica, sendo que a turma do 2º ano de Informática havia sido subdividida em duas para respeitar uma medida de inclusão a um aluno PcD2. Dessa forma, trataremos aqui da experiência particular das autoras, que acompanharam as aulas do 1º ano e das duas turmas referentes ao 2º ano, ambas do curso de Informática.

Assim, a ideia da atividade era trabalhar com os alunos uma fonte histórica primária, inserida no eixo-tema que estavam estudando no bimestre: trabalho escravo no Brasil (séculos XVIII e XIX). Nosso objetivo principal foi demonstrar e aproximar, através da inserção da atividade, como a História é construída e qual a importância do papel e do ofício do historiador, de forma que pudéssemos diversificar a abordagem do currículo do IFSP Guarulhos, mas sem fugir do conteúdo programático ministrado pelo professor.

Para a realização da atividade, fomos orientados a dialogar com o programa de curso elaborado pelo professor da escola e a inserir novas perspectivas aos planos de aulas. Assim, apontaremos brevemente como é prescrito e praticado o ensino da disciplina de história em uma lógica interdisciplinar, isto é, no currículo do ensino técnico integrado ao médio do IFSP Guarulhos. Além disso, vamos demonstrar de que forma buscamos incluir uma nova abordagem no programa de curso, visto que o nosso roteiro de aula foi pensado e realizado em formato de atividade prática, em concordância com o plano de aula do professor, com a cultura escolar e com o cotidiano dos alunos desta escola.

Neste sentido, é importante apresentarmos rapidamente a estrutura do currículo do IFSP Guarulhos para uma melhor compreensão de como as aulas eram ministradas nas turmas do ensino médio integrado. Segundo o projeto pedagógico do curso de Informática³, a organização curricular é predisposta a partir de três campos: Base Nacional Comum Curricular, Parte Diversificada e Parte Profissionalizante (IFSP Guarulhos, 2016, p. 37). A formação do ensino técnico integrado ao ensino médio é baseada na convergência entre as matérias comuns e as matérias técnicas

2 O termo PcD se refere à expressão “pessoa com deficiência”. Neste caso, o aluno da turma do 2º ano de Informática tem uma deficiência de natureza visual.

3 Ver “Projeto Pedagógico do Curso Técnico em: Informática para internet na forma integrada ao ensino médio”, disponível em: <http://gru.ifsp.edu.br/phocadownload/paginas_cursos/integrado_informatica/2020/ppc.PDF>. Acesso em 06 de março de 2021.

para o mercado de trabalho⁴, ou seja, a interdisciplinaridade. Por exemplo: numa aula de história o professor pode elencar conceitos e processos das outras Ciências Humanas, como a geografia, mas simultaneamente partir de uma explicação das Ciências Exatas e Biológicas para o conteúdo histórico de sua aula. Nesta junção, pode-se construir um exercício em que sejam utilizadas ferramentas tecnológicas próprias das matérias técnicas (IFSP Guarulhos, 2016, p. 38).

Devido ao fato de o currículo interdisciplinar do IFSP Guarulhos ser bastante abrangente, o processo de construção e planejamento do exercício que queríamos propor se deu de maneira que pudéssemos inserir uma atividade diversa, visto que o ensino de história, ao interagir com as outras áreas do conhecimento, dava muito mais ênfase aos processos econômicos e ecológicos. Já a discussão sobre como é realizada a construção da escrita da História, em que os agentes históricos também estejam postos, não era abarcada. Nosso esforço foi no sentido de elencar os processos e as ferramentas que o historiador utiliza para a ciência histórica, sem nos esquecermos dos conteúdos do plano de aulas do professor, baseados no currículo do IFSP Guarulhos.

Deste modo, nossa ideia foi trabalhar com os alunos uma fonte histórica primária, uma vez que nosso objetivo principal era apresentar o ofício do historiador, além de demonstrar, mesmo que de forma breve, alguns dos caminhos percorridos para a construção do conhecimento histórico, reforçando o caráter científico da pesquisa. Todas essas etapas fizeram parte de uma situação já existente – ou seja, a estrutura curricular do IFSP Guarulhos, junto à necessidade de partir do planejamento de aula feito pelo professor –, assim como da motivação, que surgiu no âmbito do núcleo, de contribuirmos com um exercício que pudesse estimular a reflexão sobre a construção do conhecimento histórico; de como o “debruçar-se sobre os documentos” é parte dos métodos imprescindíveis ao historiador.

A compreensão do exercício de uma fonte primária foi uma maneira de “[propor] que os alunos se conscientizem da necessidade

4 No que diz respeito às diretrizes legislativas nacionais, formar os estudantes para o mercado de trabalho é parte das premissas da educação tecnológica e profissionalizante, ver em: BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004.

do conhecimento histórico, em função de necessidades pessoais e coletivas que o professor explicitar” (Soares, 2008, p. 261). Portanto, exploraremos os passos percorridos pelo nosso núcleo para a realização dessa atividade. Apresentaremos nossas justificativas, problemas e norteamientos teóricos para o cumprimento da tarefa, bem como os resultados prévios obtidos a partir do nosso plano de aula posto em prática.

Conhecendo a escrita da História para tomar partido

A nossa motivação para a escolha de um documento histórico decorreu de dois fatores. O primeiro foi a conjuntura política e social do país no primeiro semestre de 2019. Afinal, tratava-se de um momento recente que dizia respeito a um processo eleitoral intensamente debatido na sociedade⁵ e que, indubitavelmente, atingiu de maneira diversa as culturas escolares e a sociabilidade de seus agentes. O questionamento e/ou negação de processos históricos já amplamente debatidos e discutidos de maneira consensual na historiografia tradicional, por parte de agentes do processo eleitoral e de criadores de conteúdo para mídias sociais⁶, é um dos exemplos do que se sucedeu no processo eleitoral de 2018 e que adentrou o cotidiano escolar.

Sabemos que, embora este processo ainda seja muito recente para conseguirmos determinar seus impactos no cotidiano escolar, o que nos ajudou a fundamentar tal percepção e experiência dentro

5 Acerca das eleições de 2018 ver: PASSARINHO, Nathalia. Eleições 2018: Cinco fatos que provam que Brasil vai às urnas para disputa sem precedentes. *BBC News Brasil*. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45760999>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

6 Sobre o atual negacionismo dos processos históricos ver: OLIVEIRA, Regiane. Governo Bolsonaro prega ‘negacionismo histórico’ sobre a ditadura. *El País*, Brasil, 05 de abril de 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554419295_939718.html>. Acesso em: 24 de julho de 2020; e também: WELLE, Deutsche. O negacionismo histórico como arma política. *Carta Capital*, 03 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/o-negacionismo-historico-como-arma-politica/>>. Acesso em 24 de julho de 2020.

da cultura escolar do IFSP Guarulhos nos anos de 2018 e 2019, foram algumas das respostas ao questionário socioeconômico que aplicamos para os alunos no fim do primeiro semestre de 2019, a fim de entendê-los como agentes dessa dinâmica escolar. Assim, ao serem questionados se consideravam importante a participação dos jovens na política, 94,47% dos 217 alunos que responderam ao questionário, disseram que “Sim”. Igualmente, ao serem questionados sobre se assistiam a “youtubers” e a quais canais, 75,11% deles disseram que “Sim”; criadores de conteúdo para mídias sociais que propagam discursos negacionistas ou de revisionismos históricos surgem em diversas respostas. Tal mapeamento foi essencial para a compreensão de Soares:

Quando se trata de ensino de história, nossa experiência demonstra que as práticas docentes devem necessariamente ressignificar o ‘aprendizado’ que os alunos trazem da história a partir do contato que têm com a cultura midiática. É preciso possibilitar a eles uma relação de indagação, problematizadora e reflexiva com fontes diversas e que lhes possa garantir autonomia frente a elas (Soares, 2008, p. 193).

O segundo motivo, diretamente relacionado ao primeiro, refere-se ao programa “Escola sem Partido”, que afirma haver uma distorção de conteúdos por parte de professores que visariam a uma suposta “doutrinação” dos alunos. Ao fim do ano letivo de 2018, foram realizados no IFSP Guarulhos alguns debates sobre o tema. Nosso núcleo, inclusive, participou de uma roda de conversa sobre a temática para debatermos as impressões dos alunos. Nesta ocasião, deixamos que discorressem livremente sobre as suas impressões, expressando o que sabiam e o que seus familiares e amigos pensavam sobre o tema. Muitos sentiram-se confortáveis para concordar e discordar uns dos outros, motivo que tornou o debate muito qualitativo.

Houve momentos também em que fomos questionadas sobre as defesas do “Escola sem Partido” e até mesmo sobre quais eram as funções de um professor em sala de aula. Acrescente-se que, na fala de alguns alunos, ora contrários, ora favoráveis, surgiram exemplos de alguns canais do YouTube e de criadores de conteúdo para mídias sociais como fontes de informação acerca da temática e que defendiam sua concordância com o programa “Escola sem Partido”. Ou seja, essa roda de conversa nos possibilitou diversas

reflexões sobre o papel do professor de história/historiador diante dos questionamentos da sociedade a respeito do nosso ofício e também da imagem que os alunos têm construído sobre o professor nas circunstâncias em que vivemos.

Conhecendo a análise de fontes primárias para nos opor ao negacionismo histórico

Dado o objetivo de demonstrar aos alunos algumas das metodologias empregadas na produção do conhecimento histórico, para que assim pudéssemos aproximá-los dos desafios e das trajetórias que permeiam o ofício dos historiadores, o núcleo do IFSP Guarulhos resolveu elaborar um plano de aula tendo como suporte uma fonte histórica primária. Buscamos elaborar os planos de aula em conjunto, durante as nossas reuniões semanais, visto que nosso núcleo era composto por dez estudantes. Entretanto, optamos por ministrar as aulas em duplas. Por esta razão, as autoras deste texto tratarão de suas próprias experiências: uma foi parte de uma dupla que aplicou a atividade para o 1º ano e a outra, de uma dupla que aplicou a atividade para o 2º ano. Portanto, as experiências aqui tratadas podem ser diferentes para os outros participantes que trabalharam com as mesmas fontes históricas, pois cada um de nós tinha autonomia para criar dinâmicas próprias em sala de aula, ainda que estivéssemos seguindo os mesmos direcionamentos.

Como pressuposto teórico para esta tarefa, resolvemos recorrer à análise de Bittencourt sobre a utilização didática e pedagógica desse tipo de documento. Assim, nos deparamos com uma de suas primeiras observações, que se refere à importância de não cairmos na pretensão de querer tornar os alunos “pequenos historiadores” (Bittencourt, 2004, p. 328), já que os documentos históricos para os historiadores têm uma função diferente da pedagógica. Entendemos que essa colocação estabelecia um diálogo direto com a nossa intenção de utilizarmos esse tipo de documento em sala de aula e, dessa forma, passamos a ter tal noção como norteadora de nossa atividade. Circe Bittencourt também nos ajudou a entender a importância de proceder com o estudo de fontes históricas em sala de aula, pois a autora afirma:

O uso de documentos nas aulas de História justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade (Bittencourt, 2004, p. 333).

Com o intuito de selecionar um documento histórico que pudesse dialogar com o ensino interdisciplinar do IFSP e com o plano de curso do 1º ano estabelecido pelo professor, procuramos delimitar o assunto a partir de duas aulas do planejamento bimestral que estavam inseridas no eixo-temático “tecnologia, meio ambiente, economia e trabalho”. A saber, as aulas foram: “O surgimento do comércio de escravos no século XV” e “A criação do comércio transatlântico de escravos entre Rio e Luanda século XVI”. Buscamos tratar sobre a temática da escravidão, por meio dos modos de trabalho e exploração da população negra escravizada e da inserção dos modos de resistência dos agentes desse processo. Nesse sentido, utilizamos como fonte histórica a ser analisada junto com a turma do 1º ano o “Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados” (Reis; Silva, 1988, p. 123-124).

O contexto do documento refere-se a um levante de pessoas negras escravizadas no Engenho de Santana de Ilhéus, no Recôncavo Baiano, no final do século XVIII. É importante ressaltar que o tempo histórico do documento selecionado era diferente da cronologia estabelecida pelo professor naquele bimestre, os séculos XV e XVI. Em virtude disso, justificamos nossa escolha através de uma análise da concepção de História de Helenice Ciampi, que trata sobre periodização e cronologia:

A construção de uma explicação histórica supõe uma forma de periodização que vá além da cronologia. Ao tentar recuperar uma realidade, sempre haverá uma periodização que surgirá junto com a própria explicação, pois dela é parte integrante, e que não se exprimirá através da subordinação do processo a medidas cronológicas (Ciampi; Outros, 1990, p. 149).

Isso significa que elaboramos um plano de aula de forma que priorizasse a temática das aulas, não seu tempo histórico cronológico. Nosso propósito foi aproximar ainda mais os alunos de um assunto que eles já vinham aprendendo ao longo do ano, isto é, as formas de exploração do trabalho no período escravocrata.

Conforme as bases de nosso plano de aula foram se estabelecendo, nosso grupo deliberou a sua execução em duas aulas. A primeira seria expositiva, com o objetivo de elucidar as questões sobre o contexto da produção do documento, para que os alunos pudessem entender um pouco sobre o tempo, o espaço e as formas de exploração do trabalho presentes no período. Além disso, refletimos sobre as formas como um historiador constrói uma narrativa através de uma fonte histórica e, para a explicação, buscamos demonstrar algumas diferenças entre um documento histórico e um livro de história.

Já na segunda aula, partimos para a análise da fonte histórica e de como o documento apresentava algumas palavras em desuso, devido ao tempo. Produzimos também um glossário que, conforme a leitura do documento realizada pelos alunos, poderíamos apresentar e refletir juntos sobre o significado das palavras empregadas na fonte. Além disso, pensamos numa atividade de dez perguntas objetivas sobre algumas das informações contidas na fonte. Para a realização deste exercício, os alunos seriam divididos em pequenos grupos, a fim de discutirem as perguntas e procurarem as respostas, fazendo então uma nova análise do documento. Após a discussão, cada um deveria responder o seu questionário individualmente. Nossa ideia era fazer com que os alunos pudessem se debruçar melhor sobre a fonte histórica, investigando o que o documento poderia lhes dizer.

No que concerne à turma do 2º ano, o núcleo seguiu um roteiro semelhante ao primeiro, apenas com algumas variações na dinâmica da aula, além de trabalhar um documento histórico diferente, pelo fato de que a temporalidade do eixo-temático “tecnologia, meio ambiente, economia e trabalho” se passava no século XIX.

Visto que a orientação do professor era encontrar um documento que também estivesse relacionado com a temática das aulas anteriores, a atividade foi desenvolvida numa aula chamada “O controle de corpos na senzala”. Como os alunos já estavam familiarizados com o tema da exploração de mão-de-obra negra escravizada e

já haviam sido introduzidos às diversas formas de administração dos escravos nas fazendas de café, o documento que apresentamos se tratava de uma fonte denominada “Instruções gerais para a administração das fazendas” (Araújo, 2000), uma das últimas cópias que circularam nas fazendas de café na província do Rio de Janeiro, no século XIX. Publicado em 1870, este documento fez parte dos diversos manuais agrícolas de gestão administrativa dos escravos. Na realidade, o professor já havia realizado, em uma aula anterior, a leitura de um desses manuais e, embora o nosso objetivo fosse tornar perceptível o manual enquanto fonte histórica, a discussão da temática já estava sendo feita nas aulas e pôde ser encaixada na atividade. Desta forma:

Um documento pode ser usado simplesmente como mera ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor (...). Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica (...) ou pode servir ainda introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado (Bittencourt, 2004, p. 333).

Outro recurso teórico em que nos baseamos para a construção da atividade foi uma parte do livro *Feitores do corpo, missionários da mente*, de Rafael de Bivar Marquese, utilizado também pelo professor como base do planejamento da aula (Marquese, 2004, p. 259-298). A partir destes dois recursos metodológicos, de forma semelhante ao 1º ano, dividimos a atividade segundo os dois tempos de aula: a primeira parte seria mais expositiva e a segunda, descritiva, contando, inclusive, com a participação dos alunos. Ademais, só invertemos a ordem da exposição: primeiramente seria apresentado o objeto, isto é, um manual agrícola enquanto documento histórico; prosseguindo com a explicação do que era um documento histórico e de sua relação com o ofício do historiador e, depois, do contexto do documento, relacionando com a temática do controle dos escravos nas fazendas de café.

No segundo momento da aula, entregamos o documento impresso para cada aluno, para que pudéssemos realizar juntos a leitura dos trechos do manual. Essencial dizer que, seguindo

a orientação do professor, foi disponibilizado para o aluno PcD o documento em PDF, pois ele utilizava um programa em seu computador pessoal para a transformação do material escrito. Por conseguinte, a observação da escrita e linguagem da fonte, além de um diálogo por meio de perguntas sobre o próprio documento, relacionando-o com o tema das aulas, foi mais uma etapa do roteiro. Compreendemos, assim, a importância de apresentar o documento integralmente, com sua linguagem original, para que os alunos pudessem pegá-lo com as próprias mãos, estabelecendo conexões tanto no que se refere à historicidade da fonte quanto ao entendimento conceitual de História: “Quando os alunos têm em mãos a posse de um documento histórico escrito há muitos séculos e buscam compreender o [seu] significado (...) ocorre a busca do significado do conhecimento a ser alcançado” (Soares, 2008, p. 184).

Nossa proposta, portanto, era demonstrar aos alunos a importância da análise das fontes históricas para a construção de uma narrativa, isto é, evidenciar que a construção do conhecimento histórico implica métodos e metodologias próprias que advêm da função e formação de um historiador. Na nossa exposição, nos opusemos à ideia de que a produção histórica é apenas um “ponto de vista”, apontando para o que Ciampi *et al.* alertam:

Desde o seu primeiro contato com o ensino de história, o aluno deveria perceber que a história não é o passado, mas um olhar sobre o passado. Esse olhar parte (depende) de quem olha: do seu lugar social, do seu tempo, de sua instituição, de suas preocupações no hoje (Ciampi; Outros, 1990, p. 151).

Conhecendo a escrita da História, a análise das fontes e aprendendo a importância do ofício do historiador

Depois de elaborado o plano de aula que deveríamos seguir, a partir das reflexões teóricas e metodológicas, partimos para a ministração das aulas, em abril de 2019. Assim, a dupla responsável pelo 1º ano de Informática nomeou as aulas “As formas de

resistência escrava no Brasil”. Iniciamos a parte expositiva do nosso plano de aula com a sala bastante atenta ao conteúdo, e contamos com a participação voluntária de alguns alunos para a leitura da fonte histórica. A sala do 1º ano mostrou-se bastante interessada desde o início; muitos deles fazendo apontamentos e questionamentos sobre o documento apresentado. Dentre outros motivos, atribuímos o interesse da classe ao fato de que a nossa aula era uma novidade dentro da dinâmica das aulas de história.

Logo após a aula expositiva, que ocorreu mais rápido do que prevíamos – o que atribuímos ao fato de que estávamos bastante nervosas por ministrarmos uma aula pela primeira vez em nossas carreiras –, a análise coletiva da fonte histórica foi feita de forma bem receptiva. Houve um questionamento pelos alunos das palavras utilizadas no documento e de que forma ele havia sido produzido. Com a menor duração da aula expositiva, sobrou um tempo maior para acompanharmos os grupos na atividade de perguntas sobre o documento e para fazer uma correção coletiva dessa atividade, tirando as dúvidas e entendendo as dificuldades das análises de cada um.

Quanto à outra atividade, ministrada pela dupla que acompanhou a turma do 2º ano de Informática, seguiu-se a dinâmica do roteiro de aula planejado. No primeiro tempo foi realizada a explicação sobre a natureza do documento histórico e a relação com a temática. À medida que passamos à leitura, deixamos à disposição dos alunos que quisessem fazê-la, e muitos realmente sentiram-se instigados a participar. A leitura se deu de forma intercalada e pausada, visto que os alunos perceberam a escrita e a linguagem da fonte, e nós aproveitamos esse momento de dúvidas para realizar questões como: “O que perceberam no vocabulário e na escrita deste documento?”; “Elencando os fatos históricos, o que vocês percebem que essas *Instruções* sugerem, como um todo?”; “Qual a relação histórica entre este documento e o outro abordado em aula?” etc.

Ao respondermos às questões e dúvidas que surgiram acerca do documento, tentamos conectá-lo às razões pelas quais foi publicado, em consonância com o outro manual agrícola que havia sido exposto pelo professor na aula anterior. Além de buscarmos ressaltar que o manual foi escrito por uma razão econômica, também

destacamos que aquele “controle de corpos” negros implicava o temor das resistências escravas pelos senhores no período. Ao fim da explanação, o professor fez algumas intervenções sobre as fontes históricas e exemplificou que, além dos manuais agrícolas serem fontes primárias, ele já havia levado para as aulas outros recursos documentais, como as pinturas de Debret.

Neste momento, percebemos que muitos alunos ficaram um pouco surpresos e possivelmente não tinham feito esta relação anteriormente. Compreendemos que a intervenção pode ter permitido que eles conseguissem interligar o documento que levamos com os outros materiais históricos estudados em aulas anteriores. Ao mesmo tempo, refletimos que poderíamos ter feito um esforço maior de explicação, no que se refere à metodologia das fontes para o historiador.

Consequentemente, entendemos que o planejamento do exercício passou por uma construção, desde o momento em que recebemos o currículo interdisciplinar do IFSP Guarulhos, a interação com o conteúdo programático do professor, a problemática da conjuntura, juntamente com o descrédito que tanto a História quanto o historiador/professor de história vêm recebendo, até a construção do plano de aula e sua execução com os alunos. A atividade, por isso, surgiu de necessidades que se transformaram de acordo com as especificidades conectadas ao currículo e ao planejamento de aulas, unindo os conhecimentos de novas maneiras (Soares, 2008, p. 189). Evidentemente, cada dupla do núcleo IFSP Guarulhos teve uma particularidade ao ministrar seus respectivos roteiros de aula e, por isso, nosso esforço neste texto foi acentuar o trabalho que as autoras realizaram nas turmas do 1º e 2º ano de Informática com os colegas de núcleo que as acompanhavam.

Ademais, a reflexão que realizamos ao longo de todo o projeto, e que perpassa também a escrita deste texto, acentua a importância do Pibid – Subprojeto História para nossa formação e das experiências que nos proporcionou. Os 18 meses de participação no projeto foram concomitantes ao nosso aprendizado nas matérias que nos matriculamos no decorrer da graduação e, por este motivo, nos pautamos também nos pressupostos teóricos de muitos autores que conhecemos no cotidiano de leituras acadêmicas. Partimos deste primeiro momento enquanto professoras de história em

formação para trilhar nosso caminho e, assim, adquirirmos mais conhecimento e experiência nos fins do trabalho docente, como bem pontuado por Maurice Tardif e Claude Lessard: “Essa experiência não se limita à produção de resultados, mas também é um processo de formação e de aprendizagem que modifica os conhecimentos e a identidade do trabalhador (...)” (Tardif; Lessard, 2014, p. 195).

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, E. (Org.). “Instruções gerais para administração das fazendas, 23 de fev. 1870”. *Negro de corpo e alma*. Mostra do Redescobrimento. Brasil 500 anos. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Usos didáticos de documentos”. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004.

CIAMPI, H.; OUTROS. “Reflexões sobre a Sobre a Prática Diária no Ensino de História”. *Revista Brasileira de História – Órgão da Associação Nacional dos Professores Universitários de História – São Paulo, ANPUH/Marco Zero*, vol. 9, nº 19, setembro de 1989 / fevereiro de 1990. p. 143-179.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – CAMPUS GUARULHOS. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Informática para Internet*. Guarulhos, Junho /2016. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/13-guarulhos.html>. Acesso em: 24 de julho de 2020.

PASSARINHO, Nathalia. Eleições 2018: Cinco fatos que provam que Brasil vai às urnas para disputa sem precedentes. *BBC News Brasil*. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45760999>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

OLIVEIRA, Regiane. Governo Bolsonaro prega ‘negacionismo histórico’ sobre a ditadura. *El País*, Brasil, 05 de abril de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554419295_939718.html. Acesso em: 24 de julho de 2020.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988, pp. 123-124.

SOARES, Olavo Pereira. “Construir, elaborar e analisar atividades do ensino de história”. In: *A Atividade de Ensino de História: Processo de*

Formação de Professores e Alunos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. pp. 163-245.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Portugal, Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Os fins do trabalho docente*. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 9ª edição, 2014.

WELLE, Deutsche. O negacionismo histórico como arma política. *Carta Capital*, 03 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/o-negacionismo-historico-como-arma-politica/>. Acesso em 24 de julho de 2020.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: HISTÓRIA LOCAL E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA ORAL COMO UM DOS CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E MEIO DA PRÁTICA DE RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO DE IDENTIDADE

*Isabella Monteiro da Rocha Ramos
Matheus de Sena Monteiro*

Introdução

O capítulo aqui apresentado consiste em refletir sobre uma prática escolar na Escola Estadual Prof^o Antônio Viana de Souza, onde atuamos no subprojeto Pibid – História. A atividade consistiu em trabalhar a relação da História Local do bairro dos Pimentas, em Guarulhos, em conjunto à História Oral, com o intuito de elencar a sua importância para os alunos.

A partir dessa atividade e após ampla reflexão, cabe a esse capítulo refletir sobre essa prática e como ela foi capaz de influenciar na formação identitária de cada aluno e aluna participante, e

como essa busca pelo conhecimento de suas origens, tanto familiares quanto do bairro em si, influenciam no ensino e na importância de se conhecer mais sobre suas trajetórias pessoais e cotidianas.

Com o intuito de atender aos objetivos propostos, este estudo busca, enquanto recurso metodológico, proceder à leitura de variada fonte bibliográfica, tendo como base autores como Circe Bittencourt (2008), Alessandro Portelli (2001), Neusa Souza Santos (1990), Júlia Dominique (2001), entre outros. Faremos também uma reflexão sobre os depoimentos contados ao final da atividade por parte dos alunos, além de análise de demais anotações realizadas ao longo de nossas atividades na escola.

Construindo uma Identidade com Base na Memória

É de extrema relevância ressaltar aqui um pouco sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na Unifesp, um importante programa que possibilitou que nós estudantes da graduação em História tivéssemos contato com a prática de ensino nas instituições públicas da cidade de Guarulhos.

Ademais, é interessante destacar algumas características da escola em que atuamos no programa durante os anos de 2018 e 2019. A instituição, em sua prática escolar, tem por fim debater políticas polêmicas para a contemporaneidade, conforme o Contrato Pedagógico¹, como a discriminação e o preconceito, a homofobia, as drogas lícitas e ilícitas entre outros.

É com base nesses aspectos que começamos a elaborar e planejar uma atividade para trabalhar com os alunos do primeiro ao terceiro anos do Ensino Médio, que pudesse dialogar com a História Local, uma das temáticas trabalhadas pela escola no segundo semestre de 2019, abordando assim os elementos das relações entre o ensino da História Local e as construções de identidades históricas.

1 Elaborado em conjunto entre a comunidade escolar da Escola Antônio Viana, no "Projeto Democracia na Escola: reflexões e práticas", e a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), campus Guarulhos.

Dessa forma, quando pensamos na importância da disciplina, nos remontamos às considerações de Circe Bittencourt, ao afirmar que

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre *currículo real*, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica na sala de aula. O professor é quem transforma o *saber a ser ensinado* em *saber apreendido*, ação fundamental no processo de produção de conhecimento. (BITTENCOURT, 2008, p. 50).

Fundamentado nisso, é que procuramos idealizar projetos que dialogassem com as temáticas que seriam trabalhadas pelo professor William Meireles, um de nossos professores supervisores do subprojeto de História do Pibid. Ainda por cima, discutimos em grupo a atividade que seria colocada em prática no segundo semestre de 2019, na disciplina de História, com os alunos do ensino médio da E. E. Antônio Viana Souza. Assim sendo, foi acordado desenvolver um projeto com os alunos com a temática de História Local e História Oral – refletido para o Bairro dos Pimentas, em Guarulhos. O projeto executado recebeu a denominação “Bola Preta”, em referência ao objeto que utilizamos na dinâmica, uma bola de cor preta. A escolha da cor foi proposital, pois um dos intuitos era levantar a importância e contribuição que a população negra e nordestina tiveram na região do bairro dos Pimentas.

Desse modo, o projeto tinha por finalidade discutir a história individual de cada aluno, visando que a turma pudesse observar e analisar como cada indivíduo constrói uma narrativa, e para que cada um compreendesse que são agentes desse tempo histórico. Ademais, estabelecer a relação entre História Local e História Oral era um de nossos objetivos, já que é uma ligação inerente à discussão da história pessoal. A mediação do professor e dos pibidianos² nessa atividade foi fundamental para que ao longo da dinâmica estivesse presente algo de extrema importância: o recorte étnico-racial. A seguir, o Roteiro do projeto:

2 Nomenclatura que diz respeito aos alunos participantes que atuam no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Roteiro do “Bola Preta”

- (1) Círculo democrático;
- (2) Apresentação da dinâmica e seu objetivo;
- (3) Relato inicial (pibidiano)
- (4) Relatos dos alunos/estudantes;

Requisitos e Material para Dinâmica

- (1) Uma bola preta;
- (2) Pessoas;

Observações para Êxito na Execução da Atividade

- (1) A administração do tempo é de extrema importância. Contamos com os 100 minutos de aula. Sendo que, em sala com número maior de alunos, tenha-se em torno de 3 a 4 minutos para cada estudante, e em sala com menor número, tenha um aproveitamento maior.
- (2) Caso ocorra de o/a aluno/a oferecer poucas informações de sua história, a mediação dos pibidianos com perguntas básicas ajuda a fluir nessas situações.
- (3) A mediação é indispensável para que se observe a relação dos relatos com a história oral e local, além dos apontamentos para discussão étnico-racial.
- (4) Na apresentação do objetivo, é importante lembrar acordos. Por exemplo: Respeitar, sem ofensas, sem zoar etc. com a história de ninguém.

Conforme observado no Roteiro, os alunos sentaram-se em círculo para que todos pudessem observar e enxergar o locutor, a seguir, nós, pibidianos, explicamos o objetivo e a justificativa do projeto. Posteriormente, um dos pibidianos iniciou a dinâmica com uma bola preta nas mãos e fez um relato de sua história/vivência de vida e sua relação com Guarulhos, em um discurso sintetizado. Ao fim de sua narrativa, o pibidiano passaria a bola preta para o aluno mais animado da sala, de acordo com sua análise e observações feitas no primeiro semestre de 2019. Com o relato do aluno, a atividade segue com a escolha de outro colega para

pegar a bola preta e, conseqüentemente, contar sua história para a turma, assim até o fim dos participantes.

Fotografia 1: Fotografia da aplicação do Projeto no 3º Ano do Ensino Médio³



Fonte: Acervo pessoal.

Diante da dinâmica apresentada, é importante considerar a prática de ensino como um elemento importante para a construção da cultura escolar e do próprio ensino de História. É dessa forma que Júlia Dominique define a cultura escolar:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas as finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (DOMINIQUE, 2001, p. 10).

Nesse sentido, é possível perceber as nuances da cultura escolar presente durante a dinâmica, e o fato de a escola já apresentar práticas que dialogavam com a temática da História Local auxiliou

3 Fotografia de Acervo Pessoal.

muito nesse processo. Ao longo do projeto, ficou muito evidente, com base em relatos dos estudantes ao fim da dinâmica, que o fato de termos nos disposto em círculos e todos terem tido a oportunidade de contar um pouco de suas trajetórias propiciou um ambiente mais agradável na sala de aula, de modo que todo mundo se sentiu mais pertencente daquele espaço.

Ademais, ainda segundo Dominique, é importante ressaltar que a

cultura escolar não pode ser estudada sem a análise das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas, como a cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. (DOMINIQUE, 2001, p. 10)

Com base nisso, a partir da aplicação do projeto, muitas questões foram levantadas sobre o relato de cada estudante. Uma delas foi sobre a relação estabelecida com as origens desses alunos e alunas, a ascendência nordestina, fator muito presente nas falas da dinâmica e compartilhado pela grande maioria deles. Naturalmente, os relatos abriram margem para se discutir esse fator à grande migração de nordestinos para a região metropolitana de São Paulo, ocorrida entre as décadas de 1930 e 1970, de modo que

o estabelecimento do processo de urbanização que se seguiu – quase que simultaneamente – ao processo de metropolização, acarretou fortes desequilíbrios socioeconômicos no território brasileiro, estimulando a saída de populações de locais economicamente menos dinâmicos em busca das regiões mais prósperas. (FUSCO; MELO, 2019, p. 10)

Algo que se concretizou nos relatos dos estudantes, pois em sua grande maioria, seus avôs e avós migraram para a região da grande São Paulo em busca de melhores condições de vida e de emprego. Afinal, há grande proporção de nordestinos que migraram principalmente para a cidade de Guarulhos, onde, de acordo com o Censo de 2000, residiam 282.333 migrantes nordestinos, conforme demonstra a figura a seguir:

Tabela 1: Distribuição dos migrantes nordestinos nos municípios da RMSP

MUNICÍPIOS DA RMSP	CENSO 2000	CENSO 2010
ARUJA	12.917	11.544
BARUERI	51.749	46.039
BIRITIBA MIRIM	2.102	1.676
CAIEIRAS	14.333	15.200
CAJAMAR	12.618	12.178
CARAPICUÍBA	83.595	64.184
COTIA	26.947	31.079
DIADEMA	97.739	90.410
EMBU	56.536	50.272
EMBU GUACU	7.608	8.111
FERRAZ VASCONCELOS	37.012	35.193
FRANCISCO MORATO	40.606	35.814
FRANCO DA ROCHA	25.458	23.386
GUARAREMA	2.002	2.120
GUARULHOS	282.333	235.728
ITAPECERICA DA SERRA	32.105	26.142
ITAPEVI	40.021	39.341
ITAQUAQUECETUBA	80.568	70.386
JANDIRA	24.362	21.724
JUQUITIBA	3.216	2.953
MAIRIPORÃ	8.494	7.142
MAUA	86.885	79.610
MOJI DAS CRUZES	31.110	30.551
OSASCO	147.963	106.714
PIRAPORA DO BOM JESUS	2.226	2.130
POA	15.749	14.639
RIBEIRÃO PIRES	18.049	13.905
RIO GRANDE DA SERRA	8.322	7.163
SALESÓPOLIS	582	384
SANTA ISABEL	4.589	5.164
SANTANA DE PARNAÍBA	17.152	16.869
SANTO ANDRÉ	98.134	83.893
SÃO BERNARDO DO CAMPO	144.882	134.417
SÃO CAETANO DO SUL	15.777	14.217
SÃO LOURENÇO DA SERRA	1.725	1.579
SÃO PAULO	2.047.167	1.704.656
SUZANO	43.398	42.397
TABOÃO DA SERRA	50.073	49.753
VARGEM GRANDE PAULISTA	5.049	4.787
TOTAL	3.681.153	3.143.449

Fonte: FUSCO; MELO, 2019, p. 12.

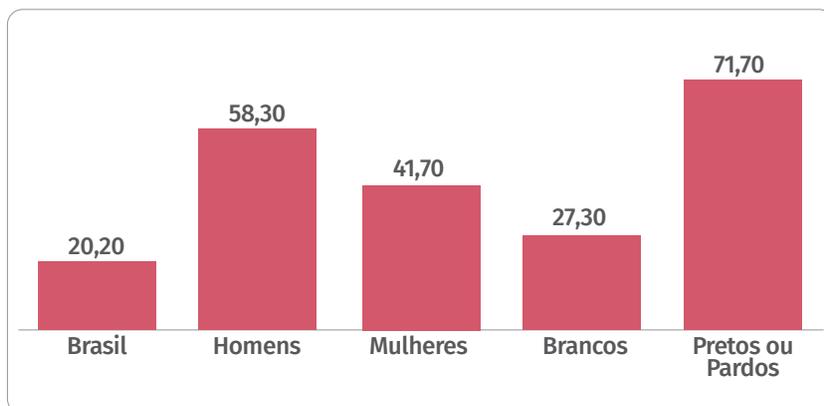
Esse fator está de acordo com a proposta inicial do projeto, de ajudar os estudantes a entender suas origens e como elas se entrelaçam, para que, a partir dessa consciência, eles pudessem construir a sensação de pertencimento à história do bairro dos Pimentas e conseqüentemente construir suas próprias identidades. Como Neuza Souza Santos afirma, “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade” (SOUZA, 1990, p. 17). Além disso, ao refletirmos sobre como a troca de vivências e experiências propiciou esse conhecimento e essa autonomia a eles, entendemos que a interação foi um aspecto importante durante toda a dinâmica. Como Jacques d’Adesky destaca:

a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (ADESKY, 1997, p. 76)

Ademais, desde a elaboração do projeto nos preocupamos em abordar a questão étnico-racial a partir das falas dos alunos e alunas, justamente por estar situada em um bairro periférico de Guarulhos e por muitos deles terem se autodeclarado como negros e negras no questionário socioeconômico aplicado nas turmas do Ensino Médio.

A temática foi considerada importante justamente porque foi trabalhada de forma contínua ao longo do ano letivo, o que tanto pode estar relacionado com a autodeclaração dos alunos como ser uma estratégia para diminuição da evasão escolar desses estudantes. Pois, segundo os dados do PNAD, dos 10 milhões de jovens brasileiros com idade entre 14 e 29 anos que deixaram de frequentar a escola sem ter completado a educação básica, 71,7% deles são pretos ou pardos.

Gráfico 1: Pessoas com idades entre 14 e 29 anos que não frequentam a escola e não terminaram a educação básica



Fonte: elaborado pelo PNAD Educação retirado de uma reportagem presente no Jornal Folha de São Paulo disponível em: PALHARES, 2020.

Do mesmo modo, segundo dados do IBGE divulgados em 2020, jovens negros passam, em média, quase dois anos a menos na escola, 8,6 anos, do que brancos, 10,4 (PALHARES, 2020).

Dessa forma, realizar esse exercício de resgate das histórias e trajetórias familiares dos estudantes se somou como mais uma forma para evidenciar como são pertencentes a esse espaço e partícipes na construção da história do próprio bairro, os fazendo refletir sobre a importância desse espaço no qual estão presentes. Ademais, o trabalho que já vinha sendo desenvolvido na unidade escolar refletiu na dinâmica, pois foi possível pensar a escola como um espaço específico de formação inserida em um processo educativo bem mais amplo, pois nela podemos encontrar mais do que currículos, encontramos também

disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2002, p. 39)

Em outras palavras procuramos observar a escola como um espaço em que é possível aprender e compartilhar, não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores e hábitos. É com base nisso que a construção de identidade dos alunos e alunas frente ao projeto “Bola Preta” se mostrou relevante, até mesmo na própria nomenclatura da dinâmica, pois “foi num contexto de um “silêncio ensurdecador”, do sistema educacional brasileiro, que a maioria dos estudantes negros e negras foi se (des)construindo na sua formação identitária” (FRANÇA; RAMOS, 2021, p 330). Esse silêncio está relacionado, muitas vezes, à falta de formação dos professores na questão étnico-racial, como afirma bell hooks:

A maioria dos nossos professores não dispunha das habilidades básicas de comunicação. Não eram atualizados e frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder. Nesse ambiente, aprendi muito o tipo de professora que eu não queria ser. (HOOKS, 2013, p. 21)

Por conseguinte, a escola já trabalhar a questão étnico-racial em seu currículo – cada professor em sua própria área de atuação – rompe o silêncio sobre essa temática tão importante. Foi com base nisso que procuramos alternativas para desenvolver um projeto que possibilitasse uma interação maior com os alunos e alunas, sempre pautando na questão da História Local e na sua influência para a construção identitária.

Assim, era essencial para a execução do projeto o entendimento das práticas e possibilidades que a metodologia da História Oral pode possibilitar, justamente pela crescente utilização desse método de pesquisa por historiadores ao longo desses anos. Isso se deu principalmente nos estudos de grupos sociais que sempre foram considerados como *minorias*, pois o uso da história oral no estudo dos *excluídos*⁴ é algo que auxilia na construção de uma memória social heterogênea, em contraponto à memória oficial

4 Utilizamos aqui termos como “excluídos” e “minorias” para nos referirmos aos grupos sociais que, historicamente, não foram interesse de estudo das Ciências Humanas, tais como negros, indígenas e mulheres.

propagada (MASSONI, 2017). Além disso, “como está implícito no próprio termo, a história oral é uma forma específica de discurso: história evoca uma narrativa do passado; oral indica um meio de expressão” (PORTELLI, 2001, p. 10).

Como uma segunda parte da dinâmica “Bola Preta”, propusemos que os alunos e alunas do Ensino Médio se dividissem em grupos de cinco a seis integrantes para a realização de entrevista com uma pessoa, podendo ser parentes, vizinhos ou conhecidos e que relatassem sua trajetória de vida no bairro dos Pimentas. A entrevista deveria ser apresentada em formato audiovisual, de três a cinco minutos de duração, e fazer um recorte sobre a história local, de modo que o entrevistado falasse sobre sua relação com o bairro e proporcionasse uma discussão sobre esse espaço.

A partir dessa atividade, foi possível observar o modo como o procedimento metodológico da história oral estava presente, tanto nas impressões, nas vivências, quanto nas lembranças daqueles indivíduos que se dispuseram a compartilhar sua memória com os alunos, que desempenharam o papel de historiadores nas entrevistas e, dessa forma permitiram um conhecimento do que foi vivido muito mais rico e dinâmico de situações que, de outra forma, não teríamos conhecimento.

A História Local se fez muito presente, pois os relatos dizem muito sobre a história dessas pessoas, desde o momento de interação inicial com o bairro dos Pimentas – independentemente de nascer nesse local ou migrar de alguma outra região –, o que possibilitou debater durante as apresentações das entrevistas a relação entre a História Oral e como a História Local está inserida nessas narrativas.

| Conclusão

Portanto, a partir do exposto ao longo deste capítulo e das impressões observadas na aplicação do projeto “Bola Preta” com os alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Antônio Viana de Souza, objetivar a construção identitária dos estudantes com base na História Local é também ir de encontro com o que Joana Neves reitera sobre a questão da localidade.

Pois trabalhar com a História Local é também utilizá-la como um objeto do conhecimento ou o local como referência para o conhecimento.

Logo, a construção da ideia de identidade está muito relacionada a isto, ela “implica na consciência que se tem de si mesma, e essa consciência supõe um reconhecimento do mundo no qual se existe e atua” (NEVES, 1997, p. 15). Ademais, a História Oral vem para nos auxiliar também nesse processo, de modo que as histórias de vida, a ampliação da forma em que conseguimos e buscamos nossas fontes e informações, não baseando apenas na documentação escrita e oficial, contribuíram para que os estudantes pudessem ter no local e na fala, tanto suas como dos moradores, seu objeto e ponto de referência principal.

A partir disso, ficou evidente que ao compartilharem suas vivências uns com os outros foram se apropriando de suas próprias vivências, origens, ancestralidades, histórias e, para aqueles alunos negros e negras em específico dentro dos bancos escolares, foi uma oportunidade de entender que suas origens não partem apenas da escravização, tal qual a imagem do negro muitas vezes é retratada nos livros didáticos, mas partem também de que

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 1990, p. 17)

Em suma, é utilizar da memória como a base para a resistência.

*Por que escrevo?
Porque eu tenho de
Porque minha voz,
Em todos seus dialetos,
Tem sido calada por muito tempo*

(Jacob Sam-La Rose)

Referência Bibliográfica

ADESKY, Jacques Edgard François D'; MUNANGA, Kabengele. *Pluralismo étnico e multiculturalismo – racismos e anti-racismos no Brasil*. 1997. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *Ensino de história: Fundamentos e métodos*. Coleção Docência em Formação – Ensino Fundamental. 2. ed. Cortez Editora: São Paulo, 2008.

DOMINIQUE, Julia. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em: 20 set. 2021.

FRANÇA, Ângela Maria Borges de; RAMOS, Cláudia Monteiro da Rocha Ramos. Escravismo, Educação e a formação da Identidade étnico-racial de crianças e adolescentes na contemporaneidade – um caminho em construção. In: MARTINHAGO, Ana Paula Galante. (org.). *Educação emancipadora: perspectivas teóricas e práticas na diversidade*. Campinas: Apparte, 2021.

FUSCO, Wilson; MELO, Maria das Neves Medeiros de. *Distribuição espacial de migrantes nordestinos na região metropolitana de São Paulo: evidências a partir dos censos 2000 e 2010*. Anais do XXI Encontro Nacional de Estudos Populacionais. p.12. 2019

FUSCO, Wilson; MELO, Maria das Neves Medeiros de. Migrantes Nordestinos na Região Metropolitana de São Paulo: características socioeconômicas e distribuição espacial. *Confins*. [S. l.], n. 40, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4000/confins.19451>

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, [S. l.], n. 9, p. 38-47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2013.

MASSONI, Luis Fernando Herbert. A História Oral e as Memórias dos Excluídos na Escrita do Conhecimento. *Revista interdisciplinar de Ciência Aplicada*. [S. l.], n. 4, v. 2, 2017. Disponível em: <https://sou.ucs.br/revistas/index.php/ricaucs/article/view/45>. Acesso em: 20 set. 2021.

NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. *Sæculum – Revista de História*. [S. l.], n. 3, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11226>. Acesso em: 11 set. 2021.

PALHARES, Isabela. Negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil. Folha de S. Paulo, São Paulo, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3CvhACQ>. Acesso em: 20 set. 2021.

PORTELLI, Alessandro. RIBEIRO, Janine. FENELON, Ribeiro. HISTÓRIA ORAL COMO GÊNERO. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, n. 22. 2001.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.



CURRÍCULO, HISTÓRIA E ENSINO TÉCNICO: O ENSINO INTEGRADO E O IFSP GUARULHOS¹

João Gabriel da Silva

| Apresentação

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012 designou mudanças significativas nas diretrizes curriculares a serem seguidas pelas instituições que oferecem cursos de formação técnica integrada ao ensino médio. Neste capítulo, serão apresentados os principais aspectos desse documento, bem como o lugar reservado ao ensino de História em meio às novas diretrizes.

Por fim, será analisada a forma com que o parecer se relaciona com as aulas de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Guarulhos, a partir da observação dessas aulas e da análise de um questionário aplicado aos alunos da instituição. O questionário é fruto da experiência do autor como integrante do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – subprojeto de História – na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Guarulhos.

Currículo integrado e o compromisso com o local

A história do ensino técnico e profissionalizante no Brasil ganhou um capítulo importante no fim de 2008, a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que oferecem cursos técnico-profissionalizantes integrados ao ensino médio, além de cursos de graduação. Tal modalidade de ensino, que já era definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 como um instrumento de garantia de dois direitos fundamentais previstos na Constituição Brasileira de 1988 – educação e trabalho –, adquiriu novos contornos a partir de 2012, ano de publicação do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 do Ministério da Educação.

O documento estabelece novas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Dentre as numerosas determinações, interessa aqui aquelas que dizem respeito à intenção de proporcionar aos alunos que cursam ensino médio e técnico em instituições como os Institutos Federais (IF's) uma formação de fato “integrada”, de maneira que “a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho” (BRASIL, 2012, p. 29).

Do ponto de vista prático, isso significa que os IF's não devem oferecer o ensino médio e o ensino técnico como dois cursos distintos, trilhados de maneira concomitante, mas sim como um único percurso formativo que tenha como princípio norteador a formação profissional e o eixo tecnológico do curso profissionalizante ofertado. Dessa maneira, os currículos das disciplinas que compõem o ensino médio tiveram de ser refeitos à luz das novas diretrizes, renunciando-se aos parâmetros curriculares “tradicionais”². Neste novo modelo, fica a cargo de cada professor propor uma ementa e um planejamento curricular para sua disciplina que contemplem as exigências do parecer citado.

2 Por tradicionais se compreende os parâmetros curriculares adotados pelas escolas que oferecem apenas o ensino médio.

A escolha por determinar que cada professor elabore seu próprio currículo a partir das novas diretrizes, ao invés do estabelecimento de um currículo unificado para cada disciplina, deve-se ao fato dos IF's terem um compromisso com o desenvolvimento econômico e social da região em que estão instalados. O processo de definição do local e dos cursos oferecidos é descrito da seguinte forma no Parecer CNE/CEB nº 11/2012:

A escolha do lugar de implantação de uma escola técnica, a escolha dos cursos a serem ofertados e a construção de seus currículos deve, pois, considerar os arranjos locais, dados socioeconômicos, ambientais e culturais e as potencialidades de desenvolvimento local. (BRASIL, 2012, p. 34)

Ao comentar esse compromisso dos IF's com o desenvolvimento local, Mauro Sergio Pinheiro dos Santos de Souza observa:

Assim, espera-se que os Institutos Federais capitalizem os percursos formativos, as particularidades culturais dos atores sociais e as características econômicas do território de atuação, nas escalas local e regional, para o fomento de produção de inovações científicas e tecnológicas. (SOUZA, 2019, p. 4)

Essa característica dos IF's traz consequências marcantes para a disciplina de História, que passa a carregar parte da responsabilidade de proporcionar aos futuros trabalhadores um conhecimento acerca dos arranjos sociais em que estão inseridos – e onde atuarão profissionalmente – para que as inovações tecnológicas, técnicas e sociais que se esperam dos alunos sejam correspondentes às necessidades da região em que a instituição se encontra.

Para tal fim, cada docente de História deve planejar um currículo que seja fundamentado na história da região, além da já citada necessidade de articular a disciplina com os conteúdos do curso técnico ofertado e ter o “trabalho” como princípio norteador para a integração da formação de nível médio à dimensão técnica.

Currículo, poder e a identidade do trabalhador

No livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, Tomaz Tadeu da Silva procura fazer um mapeamento dos principais estudos acerca do currículo escolar. Para tanto, ressalta a importância de desnaturalizar o currículo, ou seja, compreendê-lo não como algo já dado, cuja investigação consiste apenas em descobri-lo, mas como fruto de concepções de educação, visões de mundo e disputas de poder (SILVA, 2019).

As investigações desse campo devem, portanto, observar atentamente o contexto político, social e ideológico em que as políticas curriculares se inserem. Por esse motivo, é imprescindível para esta análise considerar que os IF's foram instituídos durante o primeiro governo Lula (2003-2006), e o parecer estabelecendo as novas diretrizes curriculares durante o primeiro governo Dilma Rousseff (2011-2014), ambos pertencentes ao Partido dos Trabalhadores (PT), historicamente ligado ao sindicalismo.

A partir dessas observações, podemos nos ater de modo mais criterioso aos seguintes aspectos do documento em análise:

Espera-se que o mundo do trabalho avance na direção de relações trabalhistas mais justas. Isso implica numa maior participação dos trabalhadores nos destinos e nos processos de trabalho.(BRASIL, 2012, p. 6)

As diretrizes curriculares aparecem aqui como parte de um campo de disputa política em que um governo ligado ao sindicalismo e ao movimento trabalhista expressa seus objetivos de ampliar a participação política dos trabalhadores com o propósito de garantir relações de trabalho mais justas. Essa dimensão conflituosa se expressa de forma ainda mais clara no trecho a seguir:

Esse processo de aprendizagem permanente, inclusive na Educação Profissional e Tecnológica, deve contribuir efetivamente para a melhoria do mundo do trabalho, propiciando aos trabalhadores os necessários instrumentos para que possam romper com os mecanismos que os habilitam exclusivamente para a reprodução do status quo do capitalismo (BRASIL, 2012, p. 12)

Ademais, Tomaz Tadeu da Silva também destaca o fato de o currículo possuir uma importante relação com a formação de identidades:

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o que?” (ensinar) nunca está separada de outra importante pergunta: “o que eles ou elas (alunos) devem ser?” [...] Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? [...] quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2019, p. 15)

Este aspecto aparece de maneira bastante explícita no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, ao passo que descreve não somente o que deve ser ensinado, mas também as transformações que se deve buscar operar nos estudantes:

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ultrapassando os limites do campo estritamente educacional, considera o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento do mundo do trabalho, na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador. Portanto, deverá conduzir à superação da clássica divisão historicamente consagrada pela divisão social do trabalho entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar e dirigir ou planejar e controlar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos à sociedade (BRASIL, 2012, p. 8)

No trecho, o parecer deixa claro que não compreende as novas diretrizes curriculares como mera seleção de saberes técnicos que os estudantes devem adquirir para exercerem a profissão ou, nos termos de Tomáz Tadeu da Silva, o “o quê” ensinar” (SILVA, 2019, p. 15). Ao invés disso, através da seleção de conteúdos proposta, o Ministério da Educação pretende estabelecer parâmetros direcionados para a identidade que os estudantes devem assumir, ou seja, o “o quê eles ou elas devem se tornar” (SILVA, 2019, p. 15).

O termo “cidadão trabalhador”, presente no trecho, sugere que o alcance das novas diretrizes curriculares pretende ir além da transmissão de preceitos básicos para a atuação profissional, o que transcende a dimensão técnica e sugere uma superação do paradigma taylorista ainda vigente em parte do setor produtivo, que divide as operações entre a gerência científica e os executantes.

A referida “formação integral” – também citada na determinação pela construção de um currículo integrado entre ensino médio e técnico – como um instrumento pelo qual se busca superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, contribuiria para a consolidação de relações de trabalho mais justas, uma vez que o documento aponta para essa divisão como uma das razões da desvalorização dos trabalhos manuais e, conseqüentemente, de relações de trabalho injustas.

A superação da dicotomia ocorre através da proposta de integração curricular na medida em que as matérias relativas ao ensino médio, ao se submeterem a buscar uma relação intrínseca com os conteúdos “técnicos”, proporcionaram uma formação que, para além do simples “fazer”, leva ao “pensar sobre o fazer”, compreendendo-o de maneira mais profunda e complexa:

Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho. (SILVA, 2019, p. 8)

A partir das considerações de Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano em “Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa”, podemos amplificar ainda mais o que se entende por currículo. De acordo com os autores:

Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. (FRAGO e ESCOLANO, 1998, p. 45)

Portanto, pode-se compreender a arquitetura e a organização espacial da escola como um elemento curricular, visto que também expressa valores e comportamentos a serem assimilados pelos alunos. No caso do IFSP Guarulhos, é visível a forma com que a espacialidade “exerce uma função de estreitar relações entre educação e o mundo do trabalho”(SILVA e LOURENÇO, 2020, p. 6), através de:

[...] diversos elementos arquitetônicos que criam uma atmosfera industrial: A predominância de cores branca e cinza, a alvenaria constituída em blocos, e não com os tijolos tradicionais e os eletrodutos [...] além do vigamento de concreto aparente abaixo do teto. (SILVA e LOURENÇO, 2020, p. 7)³

Assim, os diferentes traços do currículo aqui analisados evidenciam o objetivo de constituir o IFSP Guarulhos como um espaço de formação de trabalhadores que se identifiquem como tal e que sejam capazes de localizar as diversas dimensões envolvidas no seu exercício profissional, ampliando seu campo de atuação na direção de relações de trabalho mais justas.

As diretrizes na prática: as aulas de História do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Guarulhos

O parecer não estabelece diretrizes específicas para cada uma das disciplinas, como dito anteriormente, deixando a construção dos currículos a cargo de cada uma das unidades. No entanto, é possível extrair dos novos parâmetros algumas das expectativas do documento em relação à disciplina de História.

A partir da integração das matérias tradicionais com as de formação técnica e da exigência para que se tenha a região de atuação de cada unidade como eixo central, imagina-se que haja a

3 Os elementos relatados nesta citação podem ser verificados em imagens disponíveis no texto completo, cujas informações de acesso constam na bibliografia deste capítulo.

necessidade de uma espécie de história regional do trabalho que possibilite aos alunos se situar no processo histórico do mercado de trabalho em que serão inseridos, ou seja, que contribua para a citada “compreensão global do processo produtivo”.

Entre agosto de 2018 e dezembro de 2019, enquanto bolsista CAPES do PIBID, acompanhei as aulas de História do IF Campus Guarulhos nas turmas de ensino médio integrado ao Técnico em Informática e ao Técnico em Mecatrônica. Durante esse período, pude observar como as novas diretrizes curriculares aqui analisadas foram colocadas em prática nesta instituição. Ademais, a investigação adquiriu contornos mais interessantes a partir das discussões teóricas realizadas nas reuniões do PIBID e nas disciplinas da Licenciatura em História da Unifesp, por meio de autores como Antonio Viñao Frago, Agustín Escolano, Maurice Tardif e o já citado Tomaz Tadeu da Silva. Além das observações em sala de aula, foi aplicado nos alunos um questionário elaborado pelo grupo de participantes do PIBID.

Por conseguinte, as análises aqui realizadas partem desse arcabouço teórico e experimental de maneira a compreender a escola como um local de produção cultural, não a reduzindo a um espaço de reprodução ou transmissão de conhecimentos produzidos em outras esferas (VIÑAO FRAGO, 2007).

Desse modo, constata-se a atuação do professor como um trabalho autoral e criativo, resultado de uma complexa articulação de saberes que envolvem, além das seleções curriculares, os conhecimentos do docente acerca das ciências pedagógicas, da sua formação acadêmica e da sua experiência profissional (TARDIF, 2002), e não como uma simplificação de conhecimentos produzidos, selecionados e determinados nas instituições de pesquisa.

Portanto, não se deve considerar as conclusões oriundas da observação das aulas e das respostas do questionário como consequências diretas das novas diretrizes curriculares, mas sim como uma relação desta com vários outros fatores, entre eles, a atuação do professor e da estrutura escolar do IF em questão.

No que concerne ao professor observado, seu papel nessa complexa relação fica ainda mais claro, uma vez que a ementa, o currículo, a metodologia e o material didático de suas aulas foram inteiramente elaborados por ele com o intuito de atender

às diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Seu planejamento curricular aborda a história do trabalho e suas implicações socioeconômicas na formação do território compreendido entre São Paulo e Rio de Janeiro, a fim de abarcar desde as primeiras formas de trabalho colonial até a dinâmica industrial-tecnológica contemporânea que engloba a área de atuação almejada pelas formações técnicas em Mecatrônica e Informática.

Desta forma, pretende-se fornecer aos alunos os instrumentos necessários para perceber os recursos científicos, técnicos e tecnológicos apreendidos na sua educação profissional como parte de um longo e complexo processo histórico, o que facilita a compreensão dos arranjos sociais envolvidos nas relações de trabalho que este estudante virá a encontrar no mercado profissional.

As aulas observadas geralmente se dividiram em uma primeira parte expositiva e uma segunda parte prática, em que havia a realização de uma atividade pelos alunos. Na primeira, destaca-se a ampla utilização de fontes iconográficas e o frequente estímulo à participação dos alunos na interpretação histórica da iconografia. As atividades geralmente eram baseadas em trechos de textos historiográficos selecionados pelo professor para serem lidos e discutidos pelos alunos.

Esse modo de condução das aulas favorece uma certa postura autônoma dos alunos em relação à aprendizagem, o que é notável pelo alto grau de participação dos estudantes tanto nas aulas quanto nas atividades propostas pelos colegas do PIBID. Tal fato pode ser relacionado com o papel que se atribui ao professor no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, quando este ressalta a importância do estímulo à prática da pesquisa entre os alunos:

Sobre a efetivação da pesquisa como princípio pedagógico, e em consequência da sociedade da informação na qual se vive hoje e do novo paradigma da educação no qual **os professores deixam de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores**, facilitadores da aquisição de conhecimentos, sua realização deve ser estimulada. (BRASIL, 2012, p. 32) (Grifo do autor)

O zelo pela postura autônoma dos alunos na dinâmica de aula também se reflete em algumas práticas sedimentadas na dinâmica

interna do IFSP Guarulhos, ou seja, na sua cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 2007), tendo em vista que os alunos são livres para entrarem e saírem da aula quando quiserem, sem necessidade de pedir permissão para o professor, o que contrasta com outras instituições escolares que controlam essas atividades. Esse posicionamento se relaciona com o perfil de trabalhadores que os IF's visam formar. Em meio às justificativas da necessidade de novas diretrizes curriculares diante das crescentes inovações tecno-científicas no mundo do trabalho, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 alega:

[...] é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. O que é necessário, paralelamente, acompanhando de perto o que já vem sendo historicamente constituído como processo de luta dos trabalhadores, é reverter tais exigências do mercado de trabalho com melhor remuneração, que sejam suficientes para garantir condições de vida digna, mantendo os direitos já conquistados. (BRASIL, 2012, p. 8)

Neste trecho, a “autonomia intelectual”, aliada a outros valores como pensamento crítico e iniciativa própria, é considerada essencial para a participação política dos trabalhadores na luta pela conquista e manutenção de direitos, valores caros ao discurso do governo responsável pela implantação dos IF's e pelas novas diretrizes curriculares de 2012.

No questionário aplicado na escola no primeiro semestre de 2019, cerca de 93% dos alunos responderam que consideram fundamental a participação dos jovens na política. Através da importância que os alunos atribuíram à participação política, observamos nas aulas de História do IFSP Guarulhos uma articulação entre as diretrizes curriculares propostas pelo poder público, a organização curricular e metodológica do professor, a cultura escolar da instituição e as posições adotadas pelos alunos.

Um outro dado proveniente do questionário que chama a atenção é o que aponta que 91% dos jovens do IFSP Guarulhos consideram que a História é importante para a compreensão do presente. Já dentre aqueles que afirmaram que planejam seguir

trabalhando nas áreas escolhidas para a formação técnica, 57,6% consideram que o ensino de História é importante para o exercício de sua futura profissão. É uma quantidade expressiva, tendo em vista que, em um primeiro momento, a atuação nas áreas de Informática e Mecatrônica parecem requisitar pouco conhecimento das aulas de História.

Esse último dado pode ser compreendido através da análise de alguns aspectos da atuação do professor e das diretrizes curriculares propostas pelo MEC. Como já dito, a exigência pelo ensino integrado faz com que o currículo de História se torne algo como uma “História do Trabalho”. No entanto, se considerarmos que o currículo oferecido rompe com os paradigmas tradicionais do curso de História – História linear e cronológica, integrando Brasil e mundo –, a aceitação dos alunos do IFSP se torna ainda mais surpreendente, até mesmo para os pibidianos, formandos do curso de História.

Uma vez que o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 adota a definição do conceito de trabalho como todo empreendimento dos seres humanos que transforma a natureza no sentido de construção de um mundo propriamente humano, a História do trabalho também deve dar conta dessas transformações na natureza (BRASIL, 2012, p. 14). A consequência disso é o alto grau de interdisciplinaridade das aulas de História, que passam a englobar conceitos de outras áreas, como as de Geografia, Química e Biologia.

A valorização da interdisciplinaridade aparece no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, inspirada em conceitos de Paulo Freire:

A organização curricular deve fundamentar-se em metodologia interdisciplinar, que rompa com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presentes na organização disciplinar tradicionalmente adotada de forma linear. Esse tradicional modelo educacional foi criticado por Paulo Freire, na obra “Pedagogia do Oprimido”, como sendo “educação bancária”. Criticou como os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar eram frequentemente descontextualizados, distantes do mundo experiencial de seus estudantes. As disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada, não propiciavam a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade. No procedimento interdisciplinar, os componentes curriculares são compostos de forma integrada e estão voltados para a

participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 47)

A valorização da participação ativa dos alunos referida no final da citação é evidente em uma das atividades planejadas pelo professor, desenvolvida com o auxílio de alguns bolsistas do PIBID: uma oficina de elaboração de verbetes históricos sobre o Brasil Colonial. Foi realizada uma apresentação de trechos do livro “Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos” (SCHWARCZ e GOMES, 2018) e uma discussão dos gêneros “verbetes” e “verbetes históricos”. Em seguida, reunidos em grupos, os alunos elaboraram seus próprios verbetes históricos sobre o Brasil Colonial, a partir de palavras selecionadas pelo professor.

Além disso, ao tratar a futura área de atuação profissional desses alunos como parte de um processo histórico bem mais longo, que se inicia ainda no Brasil pré-colonial, o currículo elaborado pelo professor sugere que a compreensão do processo de formação do mercado de trabalho desse espaço contribui para a melhor atuação no mercado.

Dessa forma, a interdisciplinaridade e a integração dos conteúdos de História com os assuntos referentes à formação técnica não só contribuem para que as disciplinas escolares não sejam “trabalhadas de forma isolada”, mas também aproximam as discussões da aula de História do “mundo experiencial dos alunos”, tornando-a mais interessante e fazendo com que grande parte dos estudantes considere a disciplina importante para sua atuação profissional, mesmo que esta se dê em campos aparentemente muito distantes, como a Informática e a Mecatrônica.

É evidente que as posições e opiniões dos alunos estão também relacionadas com diversos elementos intra e extra escolares aqui não explorados, não sendo possível – e nem desejável – compreender os resultados do questionário e das análises como consequências diretas do currículo, da espacialidade ou da cultura escolar. No entanto, o caso estudado neste texto demonstra a forma como tais elementos são fundamentais para a compreensão da realidade escolar, uma vez que são interpretados e ressignificados em sala de aula pelos principais agentes do processo de aprendizagem: os professores e os alunos.

Bibliografia

BRASIL. Parecer CNB/CEB nº 11/2012, de 10 de maio de 2012. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e técnica de nível médio*. Pg 34 Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 29/07/2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica editora, 2019.

SILVA, João Gabriel e LOURENÇO, Elaine. Currículo, cultura escolar e Ensino de História no Ensino Técnico e profissionalizante: Um estudo do IFSP - Campus Guarulhos. In: *Anais eletrônicos do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*. Disponível em https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606415620_ARQUIVO_4d2fc56009a2de19bf57933c8347e2a3.pdf Acesso em: 18/03/2021.

SOUZA, Mario Sergio Pinheiro dos Santos de. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia como vetores de desenvolvimento local e regional. *GEOgraphia*, vol: 21, n.47, 2019: set./dez.

SCHWARCZ, Lilia M. e GOMES Flávio, (org). *Dicionário da Escravidão e Liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Cia das Letras, 2018

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga Neto. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.



CULTURA ESCOLAR CRÍTICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Wanessa Alves de Almeida

Este capítulo pretende, a partir do conceito de “*culturas escolares*”, analisar as aprendizagens em História de duas escolas estaduais que participaram do Pibid-História da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) entre 2018 e 2019, a E.E. Professor Antonio Viana de Souza e a E.E. Professora Alice Chuery. A principal questão é verificar se é possível identificar aspectos de uma cultura escolar crítica na forma como os alunos da disciplina de História constroem conhecimento histórico.¹

Participaram do Pibid-História três professores da disciplina de História das escolas estaduais, Professor Antonio Viana de Souza, Professora Alice Chuery e do Instituto Federal de São Paulo: William Meireles, Fernando Ferro Brandão e João Victor Caetano Alves, respectivamente. Todos os colégios são públicos e estão localizados em Guarulhos. Este trabalho se debruça, essencialmente,

¹ Este texto origina-se de um Trabalho de Conclusão de Curso, defendido em 2019, no Departamento de História da Unifesp.

sobre os dados reunidos a respeito da Escola Antonio Viana e da Escola Alice Chuery, essa escolha foi feita porque o Instituto Federal possui organização e finalidades diferenciadas em comparação com as outras duas escolas que respondem ao governo estadual e não oferecem formação profissionalizante.

As alunas e alunos das escolas responderam, ao longo do mês de maio de 2019, a um questionário elaborado durante as reuniões do Pibid-História, que tinha por objetivo levantar o perfil dos estudantes e possuía quatro categorias de perguntas: 1. Socioeconômico, 2. Hábitos e atividades, 3. Escola e ensino de história e 4. Questões específicas de cada escola. Foram selecionadas as respostas dos alunos dos terceiros anos do Ensino Médio, porque eles, em sua maioria, vivenciaram por mais tempo as culturas escolares dos colégios. Sessenta e oito alunos e alunas responderam ao questionário na escola Alice Chuery e noventa e um na escola Antônio Viana.

A escola Antônio Viana possui a imagem de escola “diferenciada” em relação a outras escolas públicas da região dos Pimentas, em Guarulhos. Essa imagem está relacionada ao seu posicionamento político-pedagógico e à forma como seus alunos são incentivados a se expressarem e se organizarem politicamente. Essa imagem levou ao surgimento de questões que motivaram a escrita deste texto: as alunas e alunos do Viana também acreditam que a escola é diferenciada em relação a outras escolas que conhecem? Essa “cultura escolar crítica” está refletida na forma como os alunos aprendem História?

As respostas dos estudantes das duas escolas foram comparadas na tentativa de perceber os impactos de culturas escolares diferentes sobre a aprendizagem de História. As duas escolas possuem mais semelhanças do que diferenças, como mostraram os resultados deste trabalho, mas, como cada cultura escolar é única, foi possível distinguir aspectos singulares de cada uma e suas influências na construção do conhecimento histórico pelos alunos.

Os questionários respondidos pelos alunos são a principal fonte deste trabalho que pretende verificar, dentro de seus limites, a aprendizagem em História do colégio estadual Antonio Viana de Souza, que possui uma cultura escolar aberta à participação dos alunos e coloca em seu cotidiano discussões atuais,

consideradas polêmicas e muitas vezes evitadas em ambientes escolares, como a política atual brasileira e as pautas identitárias – um dos objetivos colocados no PPP da instituição é o combate ao racismo, ao machismo e à homofobia. Para conferir se existe alguma relação ou impacto entre essa cultura escolar e a aprendizagem de História pelos alunos, realizei a comparação entre as respostas fornecidas pelos estudantes do Antonio Viana com o Alice Chuery. A escola Alice Chuery não é o extremo oposto do Viana, mas possuem diferenças significativas em suas culturas escolares que permitirão comparar se os alunos do professor William, que estão imersos em uma cultura escolar “diferenciada”, podem ser considerados alunos “diferenciados”. Os alunos do professor Fernando também são estimulados à participação na escola, não seria possível enquadrá-la como “escola conservadora” em oposição ao Viana, que seria uma “escola progressista ou democrática”, é necessário considerar que este trabalho não possui dados suficientes para realizar esse tipo de avaliação.

As duas escolas possuem uma grande procura de estudantes para matrícula e uma das motivações para isso é que possuem um bom desempenho no Enem, como mostra a classificação das escolas do município de Guarulhos no ano de 2018:

Ranking das escolas públicas de Guarulhos no Enem 2018:

- 1) D. Paulo Rolim Loureiro
- 2) Prof. Antonio Viana de Souza
- 3) Frederico de Barros Brotero
- 4) Conselheiro Crispiniano
- 5) José Alves de Cerqueira César
- 6) Alice Chuery
- 7) Vereador Antonio de Ré
- 8) Francisco Antunes Filho
- 9) Allyrio de Figueiredo Brasil
- 10) Jardim Maria Dirce III

A diferença nas culturas escolares que interessa a este trabalho é que a partir de 2015, depois da ocupação da escola Alice Chuery pelos alunos, houve o afastamento de professores e funcionários que colaboraram com a ocupação e, desde então, a escola passou a priorizar a formação de seus alunos para o mercado de trabalho – principalmente estimulando-os a prestarem o Enem e vestibulares, em detrimento da formação para a cidadania, enquanto este é um objetivo primeiro do Antonio Viana como será explicitado neste trabalho. Diferentemente do Alice, o Viana expressamente, posiciona-se à esquerda do espectro político, com uma direção e um quadro de profissionais – quase que por inteiro – progressistas. Entre os docentes, muitos são militantes do sindicato e a própria diretora da escola é uma das lideranças da entidade em Guarulhos.

Em 2015 houve o processo de reorganização das escolas públicas estaduais de São Paulo – que incluía o fechamento de algumas unidades – essa medida foi deliberada pelo Governo do Estado de maneira não democrática. O então governador Geraldo Alckmin anunciou a medida sem que fosse discutida pelas comunidades escolares. As alunas e alunos da rede estadual se mobilizaram para que a medida não fosse implementada e muitas escolas foram ocupadas. O colégio Antônio Vianna participou dessas discussões (mesmo não fazendo parte da lista de escolas que seriam fechadas), os alunos se posicionaram, fizeram protestos e apoiaram as escolas que seriam prejudicadas.

Essas medidas que são tomadas sem que aconteça uma consulta à comunidade escolar tendem a ter resultados ruins, porque ignoram a cultura escolar. Cada escola tem sua própria cultura e elas não operam sozinhas, fazem parte de uma estrutura maior, pois existem culturas e subculturas. “Essas instituições não operam no vazio. Actuam dentro de um enquadramento legal e de uma política determinada que tem a sua própria cultura” que é “uma cultura produzida e gerida por reformadores, gestores e supervisores com a sua concepção ou forma de ver a escola própria e específica” (Vinão Frago, 2007, p.). Ao falar sobre a relação das culturas escolares e as reformas educativas, Antonio Vinão Frago destaca o choque de culturas entre os educadores e reformadores como um dos principais motivos do fracasso dessas reformas. Para ele, a cultura escolar é um produto histórico, que dura e

não é imutável, é conflituosa – entre a “cultura dos professores e mestres” e a “cultura dos reformadores, gestores, especialistas ou científicos da educação” e ajuda a explicar o fracasso das reformas educativas (Vinão Frago, 2007, p.).

Em 2015, os alunos e alunas da escola Alice Chuery ocuparam a escola. Fizeram essa escolha política para tentar barrar o projeto de “reorganização escolar” do governo do estado de São Paulo. O objetivo do projeto era fazer com que a escola passasse a oferecer apenas o ensino fundamental, os alunos do ensino médio iriam para uma escola mais longe do bairro. Segundo o professor Fernando, as turmas do terceiro ano de 2015 possuíam alunos muito unidos com um grêmio bem articulado, o que favoreceu o movimento. Porém, as marcas da ocupação e a lembrança de uma escola organizada aos poucos estão sendo apagadas da memória, os alunos dos atuais “terceiros anos”, que presenciaram a ocupação em anos anteriores, mal se lembram do ocorrido e relatam o momento de forma negativa e pejorativa. Após o evento houve o afastamento de professores e funcionários que colaboraram com a ocupação. Atualmente, há um total controle dentro da escola, os alunos usam uma escada e os professores outra, a chamada é feita por um funcionário, há câmeras escondidas no pátio, a secretaria possui uma grade e só abre após o sinal para a segunda aula, tornando difícil o acesso dos alunos a ela.

A *Forma Escolar* possui dispositivos que organizaram, de maneira inédita na história (e que atualmente continuam a organizar), uma forma de socialização da infância à juventude para a adequação às novas regras das sociedades modernas. Essa forma é guiada por regras impessoais que fazem a mediação pedagógica da relação entre professores e alunos. Trata-se de uma nova forma de exercício de poder. “A aparição e o desenvolvimento da forma escolar” possui relação com a forma política chamada “Estado” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10). A *Forma Estado* também funciona por meio do exercício do poder com regras impessoais, o mesmo princípio de poder da *Forma Escolar*. Essas regras impessoais são exercidas em um Tempo-Espaço específicos para a aprendizagem que se dá em uma cultura escriturária e a relação entre mestre e aluno é mediada pela pedagogia.

Como “toda aparição de uma forma social está ligada a outras transformações” (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, p. 12), o surgimento

da Forma Escolar está relacionado à “instauração de uma nova ordem urbana, uma redefinição dos poderes civis e religiosos” (p. 14). Nos séculos XVI e XVII um conjunto de fatores como a contrarreforma, o medo das revoltas populares etc., impulsionaram uma mudança na relação entre o Estado e a população. Como resultado, no final do século XVII, como uma dessas mudanças, são criadas as escolas que deveriam ensinar a todas as crianças, incluindo as crianças pobres. Trata-se de um projeto imenso que tem por objetivo “obter a submissão, a obediência ou uma nova forma de sujeição” (p. 14). A educação poderia ter ficado a cargo dos mestres de ofício que já existiam ou a eles poderia ter sido dada a missão de criação das escolas de acordo com os interesses da comunidade em que ela fosse criada, por exemplo. Mas o modelo adotado foi hegemônico e centralizado no Estado em que as escolas precisam seguir as regras impessoais (leis, regulamentos etc.) estipuladas por poder público.

AntonioViñao Frago, ao debater o conceito de *cultura escolar* aponta para a sua mutabilidade, também sujeitas a alterações conforme o tempo passa, pois são uma “combinação de tradição e mudança” (p. 95). A cultura escolar é o resultado do encontro entre professores, alunos, funcionários da escola, as regras que regulam a instituição (são exemplos a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Político-Pedagógico) e o currículo utilizado. A cultura escolar, diferente da forma escolar que possui longa duração, admite mudança porque ela é praticada por um corpo profissional e um corpo discente. As práticas flexibilizam e modificam a cultura (JULIA, 2001). Dois pontos são essenciais sobre as disciplinas escolares: o fato delas serem criações exclusivas das culturas escolares, “As disciplinas, matérias ou cadeiras são uma das criações mais genuínas das culturas escolares” (CHERVEL, 1995, p. 89) e como se configuram em espaços de disputa de poder “Nascem e evoluem. Transformam-se ou desaparecem... são organismos vivos. E, ao mesmo tempo, espaços de poder, de um poder a disputar” (p. 89).

O ensino de História não se dá apenas pelo cumprimento de um currículo ou programa de disciplina escolar pelo professor(a): a Forma Escolar é determinante e acompanha a Forma Estado, por isso, o ensino de História precisa de uma análise social ampla que envolva compreender o ambiente em que o ensino acontece (país, estado, bairro etc.), perceber a arquitetura escolar como

componente do currículo já que ela pode influenciar diretamente no aprendizado dos alunos e na relação professor-aluno. E, por fim, saber que a cultura escolar é viva, só existe cultura se ela é praticada (JULIA, 2001), por isso, se faz necessário colocar as questões históricas, trabalhadas pelas professoras e pelos professores em sala de aula, em consonância com as questões sociais vividas pelos alunos.

Os resultados da pesquisa realizada por meio do questionário mostraram que todos os alunos das duas escolas disseram ter idade entre 16 e 18 anos, ou seja, seguem o padrão previsto para esta série e segmento escolar. Quando questionados sobre a renda familiar, 40,7% dos alunos do Viana não souberam ou não quiseram responder, contra 28% dos alunos do Alice Chuery. Dentre os que responderam no Viana, cerca de um quarto, 23,1%, disse que a família recebe “até dois salários mínimos”. No Alice Chuery, a maioria dos alunos disse que a família recebe “até 3 salários mínimos”, 22,1%. O percentual de respostas para as demais opções, na comparação entre as duas escolas, foi muito próximo.

Para colaborar com essa avaliação sobre a situação socioeconômica dos alunos, foram selecionadas as perguntas “Sua família participa de algum programa social do governo?” e “Sua residência é própria, alugada ou irregular”. Entre os alunos do Viana 13,2% participam de programas sociais do governo, contra apenas 1,5% dos alunos do Alice. Há pouca diferença no número de alunos com casa própria entre os discentes do Viana em comparação com os discentes do Alice: 78% e 82,9%, respectivamente.

Como resultado dessa análise é possível notar que os alunos do Alice possuem uma situação econômica ligeiramente mais favorável em relação aos alunos do Viana, que recorrem mais ao programa social “Bolsa Família” e declaram, em sua maioria, uma renda menor, mas também existe variedade de perfis entre os estudantes de ambas as escolas. Devido a essa heterogeneidade não é possível uma classificação para cada escola, como, por exemplo, definir os alunos do Viana como classe baixa e os alunos do Alice como classe média.

O fato de os discentes do Alice utilizarem, em sua maioria, o transporte público e o carro para chegarem à escola (73,4%), diferente dos alunos e alunas do Viana que, também em sua maioria, se locomovem a pé ou com o serviço de van escolar (73,6%), colabora

para a compreensão de que os alunos do Viana residem próximo à escola, diferente dos alunos do Alice que estabelecem uma relação com o bairro apenas para frequentar a escola. Isso pode revelar que a classificação do Alice como “boa escola” ultrapassa as fronteiras do bairro e atrai alunos de outras regiões de Guarulhos, enquanto o Viana atrai alunos das imediações da escola, situada em um bairro periférico e populoso da cidade.

Em relação aos “Hábitos e atividades” é interessante destacar as similaridades entre as duas escolas em que mais de 60% dos alunos declararam ter o costume de ler e assistir noticiários e possuir um grande interesse em cursar o ensino superior, 86,6% no Viana e 91,2% no Alice. Isso demonstra o empenho de boa parte dos estudantes que responderam ao questionário em se prepararem para uma formação acadêmica.

Os alunos do Viana estão ligeiramente mais interessados em estudar em uma instituição pública (49,5% dos estudantes querem estudar em uma universidade “pública”, 3,2% em uma instituição “particular”, 29,7% disseram “a que conseguir passar” e 17,6% responderam “não sei/não tenho interesse” ou não responderam) e os alunos do Alice, ligeiramente, mais dispostos a ingressar em uma instituição particular (32,4% dos estudantes querem estudar em uma universidade “pública”, 10% em uma instituição “particular”, 45,6% disseram “a que conseguir passar” e 12% responderam “não sei/não tenho interesse” ou não responderam). Isso pode sugerir que a proximidade do campus da Unifesp nas imediações do Viana, e os inúmeros projetos que a universidade desenvolve com a escola, tornam essa possibilidade mais presente aos alunos dessa escola.

A maioria dos alunos disseram “gostar” ou “gostar muito” de estudar História: 59,4% no Antonio Viana e 60,3% no Alice Chuery. Existem duas perguntas essenciais para este trabalho e que foram respondidas pelos estudantes no questionário. A primeira delas é “Você considera que o ensino de História é importante?”. Para a maioria dos alunos das duas escolas a resposta é “sim”: 95,6% dos estudantes da escola Antônio Viana e 91,2% dos alunos da escola Alice Chuery. Ainda que se considere que este questionário foi proposto na aula de História, o que poderia motivar uma resposta “para agradar o professor”, o percentual é muito alto e significativo.

A pergunta seguinte no questionário pedia para que os alunos dessem uma justificativa para considerar o ensino de história importante e, como o objetivo desta monografia é entender quais aspectos da cultura escolar são refletidos na construção de conhecimento histórico realizada pelos alunos, foram agrupadas as respostas em seis categorias: “compreender o presente”, “compreender o passado”, “Ideia de progresso/planejar o futuro”, “Não repetir os erros do passado”, “formação de opinião/senso crítico” e “Outros”. A categoria “Outros” agrupa respostas variadas, como “Devemos aprender, uma matéria essencial”, “sim, a importância das histórias” etc. Todos os alunos do Viana justificaram a pergunta e seis alunos do Alice (8,8% em relação ao total de alunos) deixaram o campo em branco. A maioria dos alunos do Viana acredita que o ensino de História é importante para a compreensão do passado (25,6%), enquanto os alunos do Alice atribuem maior utilidade desse ensino à compreensão do presente (32,2%). Mas o dado que chama mais atenção e pode contribuir para verificar a singularidade dos alunos do Viana é que eles mencionaram que o ensino de História é importante para a formação da opinião e/ou do senso crítico. Nenhuma resposta semelhante a essa foi encontrada entre as respostas dos alunos do Alice Chuery. Ainda assim, considerando que o dobro dos alunos do Alice, em relação ao Viana identificam que a História serve para entender o presente, pode-se inferir que também aqui há uma dimensão de conhecimento e crítica da sociedade.

A segunda pergunta essencial para esse trabalho é mais direta: “Você considera que as aulas de História te ajudam a entender o presente?”. A maioria dos alunos considera que sim: 79,1% dos estudantes da escola Antônio Viana e 85,3% dos alunos da escola Alice Chuery.

Como na primeira pergunta essencial, foi a resposta ao pedido de justificativa que possibilitou o reconhecimento de elementos singulares das culturas escolares. Enquanto 20,9% dos alunos do Viana partem da atualidade política brasileira (“golpe/ditadura/bolsonaro”) e vão ao passado para demonstrar que o ensino de História colabora para entenderem o presente, os estudantes do Alice, 29,4%, realizam mais associações aos temas canônicos para estabelecer a relação presente-passado; utilizam uma maior variedade de temas relacionados aos conteúdos tradicionais no

ensino de história. Os alunos do Viana, em grande quantidade, falam sobre a política atual, especialmente a brasileira, enquanto para os alunos do Alice essas respostas correspondem ao menor percentual em relação às demais.

Essa escolha dos alunos do Viana reflete as singularidades da escola, como a arquitetura escolar e o PPP, explicados anteriormente, e o espaço escolar entre outros elementos, possui cartazes, frases e desenhos realizados pelos alunos e alunas nas paredes e murais da escola com questões de cunho político. Para esta análise é interessante a comparação entre as respostas dos estudantes das duas instituições sobre suas participações nos coletivos organizados pelos próprios discentes das escolas. Os alunos e alunas do Antônio Viana estão mais organizados dos que os discentes do Alice Chuery em relação aos debates sobre questões identitárias que são extremamente atuais: 75,8% dos alunos do Antônio Viana participam de algum grupo ou coletivo da escola, contra 86,8% de alunos na Alice Chuery.

Por outro lado, os alunos do Viana participam de diferentes coletivos da escola (Grupos de estudos, coletivo feminista, coletivo LGBT e grêmio estudantil) em comparação com o Alice (Grêmio estudantil e representação de salas). Dessa forma, parece que a presença de uma escola mais democrática, que favorece um convívio mais democrático se faz mais presente na atuação dos estudantes nas atividades extraclasse do que nas atividades cotidianas das disciplinas escolares, ao menos é o caso que se percebe em relação ao ensino de História, ainda que também demonstre um nível maior de engajamento dos alunos do Viana nas questões políticas atuais.

Durante as reuniões do programa Pibid, a escola Antonio Viana foi entendida como uma escola “diferenciada” em relação às outras escolas públicas da região dos Pimentas em Guarulhos, o seu nome carrega a imagem de uma instituição que se posiciona em favor das pautas relacionadas às minorias políticas e aberta à participação dos alunos. Por causa dessa imagem – construída pelos participantes do Pibid a partir de suas observações e de algumas opiniões dos próprios integrantes da comunidade escolar (professores, alunos etc.) e de professores, alunos e ex-alunos da Unifesp – uma das questões colocadas no questionário foi “Você acha que a sua escola é diferente de outras que você já conheceu

ou que outros amigos e colegas frequentam?” e “Se sim, por quê?”. A intenção era perceber se os alunos da escola também compartilham, em alguma medida, dessa imagem sobre a escola. As justificativas apresentadas pelos alunos que responderam à questão mencionava que a escola é “democrática”; que oferece “liberdade de expressão” aos alunos; que realiza “luta contra opressões sociais” e outras características, que os fazem considerá-la diferente de outras escolas que conhecem.

A conclusão possível para este trabalho é de que a Escola Estadual Antônio Viana consegue alinhar suas práticas com o seu discurso. Os alunos sabem das missões da escola e que possuem certa autonomia para se organizarem e se expressarem no ambiente escolar. Porém, a partir da comparação com o Alice Chuery, é possível perceber que essa característica da cultura escolar do Viana não é determinante para que os alunos consigam entender o ensino de História como instrumento para a crítica social do presente, pois, os alunos do Alice, que estão imersos em uma cultura escolar diferente, também conseguem chegar a esse entendimento. A diferença está no caminho que os alunos das duas escolas percorrem para chegar a essa crítica: os alunos do Viana partem, em sua maioria, da atualidade política brasileira, enquanto os estudantes do Alice realizam mais associações aos temas canônicos para estabelecer a relação presente-passado.

Se considerarmos a questão da participação política e do engajamento nas questões do presente, podemos considerar que a cultura escolar do Antonio Viana favorece a participação em coletivos diversificados enquanto os alunos do Alice Chuery participam mais massivamente do grêmio escolar.

A hipótese inicial deste trabalho era de que a escola Antonio Viana seria mais “democrática” ou “progressista” em relação à escola Alice Chuery e, por isso, os alunos da primeira estariam mais preparados a utilizar o conhecimento de História para uma crítica da sociedade. Ao analisar a pesquisa aplicada aos alunos, a partir dos questionários, e à luz do repertório adquirido ao longo da atuação do Pibid-História da Unifesp-Guarulhos, foi possível concluir que as duas escolas possuem muitas semelhanças em suas culturas escolares, a começar por fazerem parte de um mesmo sistema, já que são escolas da rede pública estadual

paulista, e que suas diferenças não são impeditivos para que os alunos desenvolvam senso crítico.

Referências bibliográficas

CARRETERO, Mario. Três sentidos da história. In: *Documentos de identidade: A construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, 2001, p. 9-44. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

NÓVOA, Antonio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sindicato dos Professores (SinproSP), 2007.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9.ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

VINÃO Frago, Antoino. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde (Portugal): Edições Pedagogo., 2007. pp.83-97

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, pp. 7-47, 2001.

YOUTUBE. protesto dos alunos da Escola Estadual Antônio Viana de Souza, em Garulhos, contra o fechamento das escolas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a4dNKYv07wQ>. Acesso em: 17 de novembro de 2015.

YOUTUBE. Tribuna Livre 27-10-2015 (Colégio Antônio Viana). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3kT7Ska1NxY>. Acesso em: 27 de outubro de 2015.



HISTÓRIA INDÍGENA: UMA REFLEXÃO SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA

Alvaro Moreira Lima
Mayara Silva Dantas

Povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver, tem condições fundamentais para a sua existência e para a manifestação de sua pretensão, da sua vida, da sua cultura que não coloca em risco e nunca colocaram a existência sequer dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas quanto mais de outros seres humanos.¹

O enfoque do presente capítulo recai sobre o tema do ensino de História Indígena em salas de aulas do ensino médio. Em síntese, trata-se de uma pesquisa baseada na interface entre o relato e análise do planejamento e execução de uma sequência didática em duas turmas de segundo ano do ensino médio, da Escola Estadual Professora Alice Chuery.

1 Fala de Ailton Krenak durante a Defesa da Emenda Popular da UNI, Plenário da Câmara dos Deputados, 04 de setembro de 1987. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TYICwI6HAKQ>> Acessado em 15/03/2021 às 14:32.

O plano de aula intitulado “Interações culturais entre europeus e povos ameríndios na História do Brasil” foi construído pelos pibidianos Alvaro Moreira Lima e Mayara Silva Dantas com o intuito de propiciar a reflexão dos alunos acerca dos contatos inter-étnicos/culturais entre indígenas e europeus. O arcabouço teórico utilizado na elaboração do material foi o da Nova História Indígena e do Indigenismo, que tem como principal característica abordar os povos nativos como agentes de sua própria História, dotados de racionalidades, complexidades e afins.

A escrita do capítulo propõe refletir sobre a execução da atividade, dando destaque a dimensão do aprendizado dos discentes no que diz respeito aos conteúdos da História Indígena. O potencial desse trabalho se situa na compreensão do papel da História Indígena no ensino de História, ao refletir sobre as suas possibilidades e limites. Para tanto, busca-se analisar as anotações do caderno de campo dos pibidianos e os comentários feitos por estes nas atividades realizadas pelos alunos, à luz dos debates da metodologia ativa.

É importante ressaltar que o ponto de vista aqui lançado é resultado da atuação dos pibidianos na E.E. Professora Alice Chuery, localizada no bairro Jardim São Jorge, que fica na região central da cidade de Guarulhos. A instituição escolar oferece o ensino fundamental II e médio, e tem o seu alunato composto por alunos de diferentes localidades.

No trabalho de campo, os pibidianos observaram características marcantes da cultura escolar dessa instituição, sendo uma das principais o zelo pela imagem de excelência da escola, defendida pela coordenação pedagógica e pelos docentes. Pode-se inferir que os alunos que vêm de lugares distantes do bairro, para estudar nesta unidade escolar, está associada ao zelo da diretoria.²

2 Ranking das escolas estaduais do Ensino Médio em Guarulhos. Site: Guarulhos.Biz. Data: 09/07/2018. Disponível em: <<https://guarulhos.biz/716/ranking-escolas-estaduais-ensino-medio/>> Acessado em 27/07/2019 às 18:50.

“O principal objetivo está voltado para a construção do homem ético, ciente e consciente do seu papel de indivíduo coletivo que precisa encontrar seu lugar na sociedade e precisa, também, estar preparado para viver e conviver em sociedade, sem que para isso sejam necessárias atitudes anti-sociais. A afirmação de que isto é possível está, justamente, nos resultados dos alunos desta Escola, no SARESP, ENEM, Escolas Técnicas e nos vestibulares prestados pelas turmas formadas nos últimos 05 anos, apresentando bons resultados, inclusive acima das expectativas da Diretoria

A arquitetura da escola é condizente com o zelo pela imagem de excelência, posto que nas paredes dos corredores abundam quadros de artistas renomados como Leonardo Da Vinci, há boa sinalização e bom estado de mesas e demais itens do mobiliário escolar.³ Uma estrutura que a diferencia da maioria das escolas estaduais de São Paulo é o Centro de Estudos de Línguas (CEL) que oferece gratuitamente cursos de espanhol, francês e inglês aos alunos matriculados em qualquer escola pública do Estado.

A sequência didática sobre a qual aqui pretende-se debruçar, foi realizada em três aulas - nos dias 13, 20 e 27 de Maio de 2019 - 2º A e 2º E. Intitulada “Interações culturais entre europeus e povos ameríndios na História do Brasil”, tal sequência didática propôs abordar os impactos da expansão marítima europeia na América Portuguesa, a partir do intercâmbio/troca cultural entre colonizadores e povos indígenas.

Essa sequência foi concebida a partir do conteúdo ensinado naquele período pelo professor Fernando Ferro - docente de História da escola. O docente vinha aplicando aulas sobre a expansão marítima europeia nos 2º anos do ensino médio. Dando continuidade às aulas do professor, os autores basearam-se na situação de aprendizagem 4 da Matriz de Avaliação Processual do Estado de São Paulo⁴, visto que o docente seguia o cronograma da mesma.

Regional de Ensino”. (PLANO DE GESTÃO E.E. PROFESSORA ALICE CHUERY, 2015-2018, p. 15). No ano de 2019, foi aplicado um questionário para os discentes do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Dentre as questões estava: “você tem algum parente mais velho seu estudou nessa escola antes? (pai, irmão, primo?). Se sim, cite qual”. As respostas indicaram que 47,8% dos alunos do 2º ano têm parentes mais velhos que já estudaram na E.E. Professora Alice Chuery. Outro dado que complementa é a questão “você tem algum parente estudando com você aqui na E. E. Profª Alice Chuery? Se sim, cite qual”. 29% dos alunos do 2º ano responderam que têm familiares/parentes que estudam na escola juntamente com eles.

- 3 LIMA, Alvaro M. *Realidades complexas exigem “pés no chão”*. Relatório parcial de pesquisa Guarulhos: PIBID/CAPES, subprojeto História, Unifesp. pp. 10, 2018, p. 5.
- 4 A Matriz de Avaliação Processual é um documento que apresenta os conteúdos, competências e habilidades de acordo com o currículo oficial e cadernos do professor e do aluno, abrangendo o ensino fundamental II e ensino médio. Em linhas gerais, a Matriz objetiva direcionar os percursos da aprendizagem dos discentes paulistas, indicando as habilidades e competências que devem ser adquiridas a cada bimestre que, por sua vez, possui conteúdos programáticos. Conforme explicitado na apresentação do documento, a Matriz define “[...] as matrizes de referência para as avaliações processuais de todos os componentes curriculares da Educação Básica” (Matriz de avaliação processual: geografia e história, ciências humanas; encarte do

Esta situação de aprendizagem tem como objetivo, dentre outros pontos, fazer o aluno “reconhecer as interações culturais proporcionadas pela expansão marítima europeia”⁵.

Deste modo, os autores escreveram uma sequência didática de três encontros. O primeiro consistia numa aula expositiva sobre como se deu a expansão marítima europeia nos séculos XV e XVI, a qual propiciou encontros entre europeus e nativos. Na aula seguinte, os autores planejaram levar folhas contendo três excertos de textos de antropólogos e historiadores que versavam sobre interações culturais entre luso-brasileiros e nativos. A partir desses trechos foi proposta uma atividade que será explicada adiante.

A temática indígena na sala de aula - olhares acerca da resistência indígena

Na aula 1, escreveu-se um texto e tópicos na lousa que explicavam questões ligadas às grandes navegações ibéricas e os primeiros contatos dos europeus com os indígenas.⁶ Os alunos tiveram que copiar e logo após tomar nota da explicação. Levou-se em média de 25 a 35 minutos para escrever o texto na lousa, e, posteriormente, explicou-se os principais pontos do texto e respondemos às dúvidas dos estudantes por cerca de 15 minutos. De maneira geral, a maioria dos alunos prestou atenção na explicação, sobretudo os do 2º E, os quais perceptivelmente conseguiram dominar em linhas gerais o assunto.

professor / Secretaria da Educação; coordenação, Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Geografia e de História. São Paulo : SE, 2016, p. 8). Portanto, as matrizes apontadas são referências para posteriores avaliações externas que são aplicadas nas escolas públicas.

- 5 Seguem-se o Conteúdo e a Situação de Aprendizagem correspondentes a base da sequência didática aplicada: “Conteúdo: Encontros entre europeus e as civilizações da África, da Ásia e da América Situação de Aprendizagem 4 - Interações culturais. Habilidade: Reconhecer as interações culturais proporcionadas pela expansão marítima europeias”. Matriz de avaliação processual: geografia e história, ciências humanas; encarte do professor / Secretaria da Educação; coordenação, Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Geografia e de História. São Paulo : SE, 2016, p. 76.
- 6 Vale salientar que para escrever tal explicação, os autores utilizaram como base teórica o livro didático entregue para os alunos da E.E. Prof^a Alice Chuery, através do PNLD: CAMPOS, Flavio; PINTO, Júlio; CLARO, Regina. *Oficina de história*: volume 2, 2. ed., São Paulo: Leya, 2016.

Na aula seguinte pediu-se para que os estudantes formassem grupos de três a cinco pessoas e, cada um destes grupos recebeu cinco folhas correspondentes aos textos necessários para realização da atividade em sala de aula. Nestas folhas haviam três excertos de textos acadêmicos que falavam sobre trocas culturais e negociação entre indígenas e luso-brasileiros.⁷ Os alunos leram os três excertos dos quais deveriam escolher um para analisar e a partir dessa análise, escrever um pequeno texto sobre o que se entendeu do trecho e de que modo ele retrata interação cultural, com suas próprias palavras.

No terceiro encontro, formou-se uma roda, na qual os alunos teriam de debater questões levantadas pela atividade realizada no último encontro. O objetivo foi que falassem sobre o que acharam do tema e que fizessem perguntas. Pediu-se para que os discentes escrevessem boa parte das afirmações proferidas no debate na folha da própria atividade, o que os induzia a prestar atenção ao que foi falado pelos bolsistas do PIBID e pelos colegas de sala.

Mas por que tal modelo de atividade? No trabalho de campo realizado durante o segundo semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019, os bolsistas observaram que os discentes respondiam às atividades de forma mecânica ou, simplesmente copiavam as respostas.⁸ Nesse sentido, a atividade visou estimular uma leitura e escrita críticas, o que é fundamental no ensino de História.

Ao final, os critérios de avaliação adotados foram:

- 1) A compreensão acerca da explicação da primeira aula refletida no texto;
- 2) A coesão da explicação engendrada pelos estudantes sobre as interações culturais no contexto de cada excerto e
- 3) A atenção no debate, refletida no que foi escrito sobre o que foi dito no mesmo⁹

7 Trecho 1 - (POMPA, 2011, pp. 58-59). Trecho 2 - (DORNELLES, 2018, pp. 92 - 94) - Trecho 3 - (FREITAS, 2014, pp. 71-72).

8 DANTAS, Mayara S. *Cultura escolar da E.E. Prof^a Alice Chuery e Ensino de História no 2º ano do Ensino Médio*: experiências no V Congresso acadêmico da UNIFESP e com planejamento de aulas. Relatório parcial de pesquisa PIBID/CAPES, subprojeto História. Guarulhos: Unifesp, 2019.

9 LIMA, Alvaro M. *Cultura escolar e ensino de História*: um estudo de caso numa escola pública de Guarulhos. Relatório parcial de pesquisa PIBID/CAPES, subprojeto

| Arcabouço teórico dos autores

Como citado anteriormente, se chegou na ideia da sequência a partir dos conteúdos das aulas do professor Fernando Ferro e da necessidade de atividades que exigissem reflexão histórica e melhoria da escrita. Para além disso, é imperativo dizer que os subsídios didáticos e teóricos para a realização da atividade foram influenciados pela sistemática abordagem da temática por professores do departamento de História da EFLCH (Unifesp) e, pelo fato dos autores terem cursado a Unidade Curricular “História Indígena e do Indigenismo”, ministrada pela professora Dr^a Maria Cristina Pompa, do departamento de Ciências Sociais.

A escolha dos textos da atividade seguiu os seguintes critérios adotados pelos autores. Trechos que destacassem o protagonismo/agência indígena em diferentes âmbitos ambientes, debates e regiões do país; trechos que apresentassem uma linguagem compreensível por parte dos alunos e, principalmente, que trouxessem de maneira clara a alteridade entre luso-brasileiros e povos originários.

| Nova História Indígena e Lei nº 11.645/08

A escolha de tais excertos para a atividade teve como base a Nova História Indígena, uma corrente historiográfica que foi criada em meados de 1980 e 90. Em essência, essa seara colocou em debate a questão da agência/protagonismo indígena, distanciando-se da historiografia indígena de décadas anteriores que negligenciou o papel ativo dos povos originários na História. A ideia de agência indígena intenta, portanto, tomar o caminho inverso, de modo a “qualificar a ação consciente – *agency*, em inglês -, dos povos nativos enquanto sujeitos da História” (MONTEIRO, 1995, pp. 226-227)

Logo, tanto a perspectiva desses povos, quanto fontes antes rejeitadas pela historiografia, como mitos indígenas, relatos de xamãs/lideranças e cultura material nativa, passaram a ser estudados. Nesse sentido, o diálogo entre História e Antropologia se fez

História. Guarulhos: Unifesp, 2019.

imperativo, autores como John Monteiro, Maria Regina Celestino, Manuela Carneiro da Cunha e Cristina Pompa, realizaram/realizam este diálogo para poder escrever trabalhos de História Indígena (SANTOS & FELLIPE, 2016).

A criação dessa corrente foi influenciada por um ambiente político-social de efervescência dos movimentos indígenas, que por sua vez tinham como pauta principal a luta pela garantia de direitos fundamentais, tais como demarcações de terras, reconhecimento cultural, assistência médica nas aldeias, entre outros.¹⁰ Houve a participação de antropólogos, intelectuais e políticos nessas mobilizações de movimentos indígenas organizados - Darcy Ribeiro, Ailton Krenak, Eduardo Viveiros de Castro, Mário Juruna., etc -, resultando na redação do “capítulo VIII - dos índios (arts. 231 e 232)”¹¹ Constituição Federal de 1988.

Dentro deste debate de reconhecimento cultural e territorial dos indígenas, surge com força a argumentação sobre o reconhecimento histórico, que tem respaldo na corrente historiográfica da Nova História Indígena. Doravante, a questão não se restringiu à academia e passou a bater na porta das salas de aula do país, sobretudo, nas aulas de História.

Todavia, uma legislação específica acerca do ensino de História e Cultura Indígena nas escolas só foi incluída nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da educação, no ano de 2008 - Lei

10 “A grita suscitada com o projeto de emancipação resgatou a questão indígena do folclore de massa a que havia sido reduzida. Ela fez com que os próprios índios se dessem conta de que, se eles não tomassem cuidado, iam deixar de ser índios mesmo, e rapidinho. Graças a isso, então e enfim, os índios se tornaram muito mais visíveis como atores e agentes políticos no cenário nacional. Os primeiros líderes indígenas de expressão supralocal surgiram nesse contexto, como Mário Juruna e Ailton Krenak”. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

11 “No início do século XX, esses povos que oficialmente eram considerados ‘extintos’, mas que de fato existiam e resistiam, iniciam a mobilização contemporânea pelo reconhecimento étnico oficial e garantia mínima de terras para sobreviverem diante das constantes perseguições dos latifundiários” (SILVA, 2002, p. 49).
Constituição Federal Capítulo VIII - DOS ÍNDIOS (ARTS. 231 E 232) Texto do Capítulo Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (...). As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes (...).

nº 11.645/08 - como uma espécie de desdobramento da lei nº 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-brasileira.

É importante questionar sobre o motivo que conduziu à promulgação de uma lei que visa incluir a História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira nos currículos. Sobre isto, pode-se dizer que os livros didáticos e congêneres não são apenas meros instrumentos pedagógicos, mas sim produtos de determinados grupos sociais que, por meio de textos e imagens buscam transmitir repertórios, identidades e culturas para os alunos. Nesse sentido, a Lei nº 11.645/08 sugere:

[...] novas diretrizes curriculares para o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, foi criada com o intuito de promover a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos citados, visando disseminar a importância do negro e do índio na formação da sociedade nacional e de acordo com a própria Lei, resgatar as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (RODRIGUES & BARBALHO, 2016, p. 206)

A sequência didática aqui analisada embasou-se na referida lei e em todo debate da Nova História Indígena. No que concerne à aplicação da lei, é importante mencionar que apesar de obrigar que os estabelecimentos escolares incluam no seu currículo a História Indígena,

O texto da lei, entretanto, não sugere os encaminhamentos necessários para a aplicabilidade da mesma, no sentido de definir especificamente os conteúdos a serem incluídos e de que forma estes serão trabalhados, como também não propõe um modelo para garantir de maneira efetiva as suas exigências (CHÊNE NETO; MENDES e ROCHA, 2002, p. 35).

Fazendo referência a trabalhos que analisam a aplicabilidade dessa lei, pode-se inferir que na maior parte das vezes a mesma é desconhecida, e, quando conhecida, os professores encontram obstáculos para aplicá-la. As maiores dificuldades citadas pelos docentes são: a ausência da formação continuada, falta de materiais didáticos que discorram sobre o tema e ausência de contato com a

historiografia indígena produzida na academia.¹² Contudo, é mister frisar que a sequência didática aqui debatida baseou-se e justificou-se nestes dois elementos: a referida lei e a Nova História Indígena.

Perspectivas para o ensino de História Indígena nas escolas

A lei nº 11.645/08 abre amplas possibilidades de abordagem da temática indígena em sala de aula. Apesar da carência de deliberações nos currículos e programas educacionais no que diz respeito ao cumprimento da lei, há uma diversa bibliografia qual apresenta sugestões que contribuem para a superação de estereótipos e lacunas no que se refere à História, Cultura e cosmovisão dos povos originários.

Mauro Coelho e Vinicius Melo, a título de exemplo, destacam de que modo a produção historiográfica brasileira e a história escolar tratou os povos nativos. De maneira geral, a posição majoritária é de estereótipos sobre essas populações, como a ideia de que os indígenas são personagens restritos ao período colonial e que não existem hoje, povos selvagens/primitivos¹³. Com vistas nessas questões, a sugestão feita pelos autores citados é focada na leitura e análise, em sala de aula, de textos acadêmicos que refletem sobre a resistência indígena em suas dimensões política, religiosa e cultural.¹⁴

Há uma multiplicidade de possibilidades de se trabalhar História Indígena em sala de aula, e é nesta perspectiva, que Edson Silva apresenta propostas didáticas que utilizam um conjunto de documentos e metodologias para facilitar tanto o ensino quanto o aprendizado de História Indígena em sala de

12 Para maiores informações sobre a aplicabilidade da lei em diferentes regiões do país como Belém do Pará, Grande Fortaleza e Santa Catarina ver: (CHÊNE NETO; MENDES & ROCHA, 2002), (RODRIGUES, 2019) e (RODRIGUES & BARBALHO, 2016). A maioria dos especialistas asseveram que a falta de referências e de abordagens sobre História Indígena na educação básica deriva da escassa produção historiográfica sobre o assunto (COELHO & MELO, 2016, p. 136).

13 COELHO & MELO, 2016.

14 Ibidem, p. 140-146.

aula¹⁵. Silva elencou uma série de sugestões como a utilização de filmes, leituras básicas, jornais e roteiros de estudo. A título de exemplo, o autor apresentou uma proposta teórica-metodológica de uma aula que trata sobre os povos indígenas no Brasil atual, sugerindo a utilização de mapas, quadros com a localização e distribuição desta população pelas regiões do Brasil. Outro roteiro de estudo exposto por Silva, diz respeito à história de resistência indígena, o qual visa apresentar aos alunos as diferentes estratégias desses povos e seu ressurgimento nas áreas mais antigas da colonização portuguesa.

Metodologia Ativa

Para debater o ensino de um tema tão complexo e pertinente à sociedade como a História Indígena, é fundamental não apenas conhecer uma bibliografia densa, mas, sobretudo, dominar instrumentos/ferramentas didáticas. Neste sentido, um modelo de aula voltado para a aprendizagem, atento à construção coletiva do conhecimento, reflexão e inovação deve ser priorizado pelo professor que eventualmente ensina História Indígena. Um aparato teórico interessante para pensar neste “modelo de aula” é o das metodologias ativas, visto que o mesmo inclui de várias matrizes, desde a pedagogia freiriana que ressalta a autonomia do aluno, até as concepções da Nova Escola, movimento que buscou a renovação educacional tomando como base uma educação ativa, integral, transformadora (NOGUEIRA, 1986, p. 27-28).¹⁶ O trecho a seguir, sintetiza em poucas palavras as principais ideias desta metodologia:

Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula. (PEREIRA, 2012, p.6 *apud* DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017, p. 276).

15 SILVA, 2002.

16 Para mais informações sobre a Escola Nova, ver: (KULESZA, 2003); (CARVALHO, 2004).

É importante salientar que a sequência didática aqui analisada, apresentou algumas das características da metodologia ativa como se verá adiante, entretanto, não se baseou exclusivamente nela uma vez que O contato dos autores com a bibliografia do tema é *a posteriori* ao planejamento e execução da sequência didática.¹⁷ Todavia, a utilização dessa metodologia para a análise da sequência didática e para se debater ensino de História Indígena de maneira geral é bastante pertinente.

A pertinência reside justamente nos pilares da metodologia ativa, os quais oferecem ao professor e ao aluno parâmetros importantes para o ensino de História Indígena, são eles¹⁸:

Figura 1: Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino



Fonte: Elaborado pelos autores, 2016.

17 “Os professores fazem uso em maior ou menor proporção de estratégias de ensino que podem ser assim classificadas (metodologias ativas), porém, muitas vezes, não possuem a clareza de seus fundamentos, ou mesmo das implicações que elas poderão ter sobre a aprendizagem dos estudantes”. (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017, p. 285).

18 A ilustração foi elaborada pelas seguintes autoras: (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017, p. 273).

| Análise e relato da sequência didática:

Num primeiro momento, aqui cabe analisar os seguintes pilares das metodologias ativas que são identificáveis na sequência didática aqui abordada: Problematização da realidade; reflexão; autonomia do aluno e a ideia de professor como mediador, facilitador e ativador.

No momento do planejamento da sequência didática, os pibidianos objetivaram apresentar aos alunos uma atividade que contemplasse os pilares destacados acima. Sendo assim, na execução da referida atividade junto aos estudantes, os pibidianos estimularam os alunos a discutirem em grupo e construir juntos, um texto que refletisse o que entenderam dos trechos e, de que modo se configurou uma interação cultural/étnica no contexto dos mesmos.

Deste modo, percebeu-se que o trabalho em grupo neste formato de aula estimulou a reflexão e autonomia intelectual da maioria dos alunos. Em razão do tema ter sido novo, muitos foram os que pediram ajuda individual para os pibidianos, os quais, em linhas gerais, ‘provocaram’ os alunos lendo trechos junto com eles e perguntando onde estava a interação étnica; explicando conceitos desconhecidos pelos discentes e enfatizando que o objetivo era que eles deveriam escrever com suas próprias palavras.

No terceiro encontro, quando houve o debate, os mediadores buscaram problematizar as noções de cultura e padrão, haja vista que foi tratado nas aulas anteriores ideias como cosmovisão, diversidade das culturas indígenas e, posteriormente, antropofagia. No debate, os autores optaram por explicar a ideia de que diferentes sociedades e culturas apresentam diferentes cosmovisões (visões de mundo), isso no que diz respeito à espiritualidade, modo de vida, estrutura social, entre outros. Essa ideia geral foi bem assimilada por ambas as salas.

Apesar do debate ficar restrito a dois ou três alunos e aos bolsistas em cada sala, o exercício de reflexão em linhas gerais foi bem sucedido. Os únicos temas abordados que não foram tão bem assimilados pelos alunos – e/ou ensinados ‘corretamente’ pelos professores – foram os conceitos de antropofagia¹⁹ e de negociação.

19 A antropofagia é um ritual realizado por muitos dos grupos tupinambá que se consistia na morte de um inimigo de guerra e ingestão de seus restos mortais pela

Os pibidianos optaram por explicar algumas características de uma etnia indígena específica para exemplificar aos alunos que tipo de sociedade que os primeiros europeus chegaram à América contataram. Neste sentido se explicou algumas estruturas sociais dos Tupinambá: o que era a guerra de vingança e qual era a função da antropofagia neste contexto. A maioria dos alunos ficou surpresa com a explicação de um ritual que envolvia ingestão de carne humana. Nesse sentido, estima-se que a grande parte dos estudantes de ambas as turmas, continuaram associando a ideia de antropofagia com canibalismo, mesmo após a explicação dos professores.

A hipótese de tal confusão pode ser a soma de dois problemas: o fato dos professores não terem utilizado uma linguagem mais adequada para explicar tal fenômeno e também o fato de alguns alunos terem resistido à discussão preferindo manter sua visão inicial, que privilegia um certo exotismo em relação ao ritual. Apesar de tais adversidades, houve a problematização da realidade, levando em consideração a compreensão dos alunos em diferentes níveis.²⁰

comunidade. Este ritual não pode ser chamado de canibalismo já que não se comia por fome ou necessidade, sim em razão da ideia de se vingar do inimigo, apreendendo-o, executando-o e comendo-o. Sobre esta questão Viveiros de Castro comenta o seguinte: “é a vingança o ponto inegociável, não o canibalismo a ela associado” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 198). Manuela Carneiro da Cunha, afirma que “A antropofagia, nisso não se enganaram os cronistas é a Instituição por excelência dos tupi: é ao matar um inimigo, de preferência com um golpe de tacape, no terreiro da aldeia, que o guerreiro recebe novos nomes, ganha prestígio político, acede ao casamento e até a uma imortalidade imediata. Todos, homens, mulheres, velhas e crianças, além de aliados de outras aldeias, devem comer a carne do morto. Uma única exceção a esta regra: o matador não come sua vítima. Comer é o corolário necessário da morte no terreiro, e as duas práticas se ligam: “Não têm por vingados com os matar sinão com os comer” (A. Blasquez a Loyola, Bahia, 1557 in Navarro e outros, 1988, p. 198). Morte ritual e antropofagia são o nexos das sociedades tupis” (CUNHA, 1992, p. 100).

20 Prova disso é a quantidade de atividades com notas satisfatórias corrigidas por ambos autores. À título de ilustração, cabe citar o seguinte balanço das atividades realizado no relatório parcial do bolsista Alvaro Moreira: “De modo geral, o resultado foi positivo. Eu corrigi oito atividades, das quais dei nota A (de 8 a 10) para três, B (de 5 a 7) para outras três e C (de 3 a 5) para duas” (LIMA, Alvaro M. *Cultura escolar e ensino de História*: um estudo de caso numa escola pública de Guarulhos. Relatório parcial de pesquisa PIBID/CAPES, subprojeto História. Guarulhos: Unifesp, 2019, p. 10). Com base nas anotações do caderno de campo e na correção das atividades os

Embora a pretensão dos mediadores tenha sido a de atuar como condutores/mediadores no processo de aprendizagem nos dois encontros, no momento do debate, o exercício de tal pilar da metodologia ativa, não foi satisfatório. Tal condição se deu devido ao não engajamento da maioria dos alunos no encontro 3, levando os professores a intervirem abordando conteúdos já apresentados nas outras aulas. No encontro 2 (na realização da atividade) a atuação dos docentes como facilitadores se deu de maneira satisfatória.

É importante também salientar que a sequência didática aplicada pelos professores tentou apresentar de maneira didática conceitos como agência e protagonismo indígena, os quais norteiam a Nova História Indígena. Nesta perspectiva, tanto os trechos escolhidos quanto toda explicação dos PIBIDIANOS trouxeram à tona essas concepções, de modo a estimular um relativismo cultural nos alunos, o que é central no combate ao etnocentrismo e preconceito de raça contra os povos originários.

Este último aspecto, é uma das principais metas da lei de obrigatoriedade do ensino de História Afro-brasileira e indígena aqui trabalhada. Contudo, se pode dizer que a aplicação de tal lei pode se dar de diversas formas: por um projeto de grupo de estudos sobre cultura indígena, por eventos temáticos sobre a questão indígena e visitas a aldeias e à museus, sendo uma sequência didática de tal sorte, uma das possibilidades de aplicação da lei.

É importante observar que a aplicação de tal lei encontra diferentes ambientes de região para região e de escola para escola. Nesta perspectiva, pode-se dizer que a sequência didática relatada encontrou desconhecimento dos alunos sobre as culturas indígenas. E isso decorre, em parte, por se tratar de jovens que não têm esse debate em seu cotidiano escolar e que residem em uma cidade sem população nativa numerosa, o que faz com que este tema não seja cotidianamente mencionado.²¹

professores fizeram uma estimativa ao final da aula, na qual se concluiu que cerca de 5 a 10 alunos de cada sala (composta por 35 alunos em média) apresentou um nível de problematização da ideia de diferença cultural e compreensão da complexidade das sociedades indígenas plenamente satisfatório e que o restante dos alunos tiveram uma compreensão parcial dos temas abordados.

21 “Segundo a Associação Arte Nativa, hoje seriam pouco mais de 1.700 indígenas em Guarulhos, originários de várias partes do Brasil, mas a Prefeitura contesta

O que contrasta com a cidade de Caucaia, na Grande Fortaleza, que apresenta uma vasta população indígena e quilombola. Nesse sentido, estes temas estão presentes no dia-a-dia dos munícipes, o que impulsionou a Secretaria Municipal de Educação a introduzir no currículo das escolas o ensino de História e Cultura Indígena nas escolas da cidade. Logo, aqui se infere, que o debate sobre a questão indígena em sala de aula, se apresenta de modo diferente que no contexto escolar da cidade de Guarulhos.²²

Balanco

Num primeiro momento o artigo buscou descrever em pormenores o planejamento e, parte da execução da sequência didática. Logo após, visou-se abordar as influências de tendências e correntes acadêmicas/historiográficas (História Indígena na

esse número. A Subsecretaria da Igualdade Racial, da Secretaria Municipal de Assuntos Difusos, informa que, oficialmente, a população de índios considerada é de 1.434 pessoas, com base nos dados do IBGE, de 2010. Face à divergência dos dados de uma e outra fonte, é razoável estimar a população indígena da cidade atual esteja entre 1.500 e 1.600 indivíduos, um número médio entre os dois” parâmetros. SCATOLIN, Sérgio. Índios em Guarulhos: como vivem, o que pensam e o que reivindicam. Guarulhos: Click Guarulhos, 2018. Disponível em: <<https://www.clickguarulhos.com.br/2018/04/30/indios-em-guarulhos-como-vivem-o-que-pensam-e-o-que-reivindicam/>> Acessado em 12/03/2021 às 17:13.

22 “O Município de Caucaia, localizado na região metropolitana de Fortaleza, de acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), possui cerca de 40% dos índios que habitam o Estado do Ceará, cuja população absoluta por situação de domicílio é composta por 2.706 índios, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Demográfico 1991/2010. Além da representação indígena, foram detectadas comunidades remanescentes de quilombos. O fato incentivou a Secretaria Municipal de Educação de Caucaia (SME) a voltar-se para a diversidade e o cumprimento da Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei Nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e posteriormente a Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, acrescentando a temática indígena. O envolvimento da SME acarretou em uma investigação realizada, no ano de 2013, pelo até então, Núcleo de Africanidades, Indígenas e Educação do Campo (NAIEC), que detectou a existência de 722 famílias remanescentes de quilombos vivendo em diversas regiões do município. Sendo 520 famílias reconhecidas pela Fundação Palmares e 202 famílias em processo de reconhecimento” (RODRIGUES & BARBALHO, 2016).

Unifesp e Nova História Indígena) sobre a concepção da sequência didática.

Em seguida, se objetivou explicar em linhas gerais o que é a Nova História Indígena, o que é a lei 11.645/08 e, de que modo ambos elementos dialogam. Adiante, buscou-se apresentar possibilidades de aplicação tanto da Nova História Indígena, quanto da supracitada lei, em aulas de História que abordem os povos nativos. Seguindo esta reflexão, se procurou ao final identificar alguns aspectos das metodologias ativas como aliados do ensino de História Indígena e, como ferramentas pertinentes de análise da sequência didática aqui discutida.

Neste sentido, no final se realizou uma espécie de relato mesclado com análise da sequência didática descrita no início, buscando cotejar a execução de tal sequência didática à luz das metodologias ativas. Isso, ao passo que, se propôs que tal sequência didática foi uma experiência pertinente de aplicação da lei 11.645/08, mesmo que de maneira limitada.

Portanto, a sequência didática aplicada foi parcialmente exitosa nos seus objetivos. No mais, pode-se dizer que para refletir e colocar em prática o ensino de História Indígena é fundamental não apenas o domínio da bibliografia sobre o assunto, bem como, de recursos didáticos. Sejam eles metodologias ou roteiros de ensino de História Indígena, que potencializam e facilitam o processo de ensino e aprendizado.

Com efeito, o presente capítulo vem no intuito de propiciar uma aproximação três dimensões essenciais para o ensino de História Indígena nas escolas: as esferas de poder (no que se refere à lei); a historiografia (no que se refere à Nova História Indígena) e o chão da sala de aula, no cotidiano de professores(as) de História.

| ANEXOS

Atividade sobre “Interações culturais entre europeus e povos ameríndios na História do Brasil” (13/05/2019).

Como vimos na última aula o contato entre povos da Europa e do Novo Mundo (América) se iniciou em 1492, quando Cristóvão Colombo chegou ao Caribe e conheceu os indígenas da região. Com a posterior chegada de outros exploradores que agiam sob a bandeira de Espanha, França, Holanda, Inglaterra e Portugal o contato se expandiu. Tendo em conta as várias particularidades de cada um destes povos que participou deste processo, tentamos entender como se deram as interações culturais entre as populações nesta atividade.

O que é cultura?

A resposta desta pergunta é complexa, mas para os fins desta atividade, cultura é: **costumes, religião, língua, culinária, música, modo de vida, etc. Logo, interações culturais são “trocas” dos elementos acima por diferentes povos.**

Como fazer a atividade?

Se deve **escolher um dos trechos de textos abaixo para ler atentamente**, e escrever um texto de 5 a 10 linhas falando sobre como se deram as interações culturais entre estes povos.

Trecho 1:

“Diz o padre Pinto descrevendo sua atuação entre os potiguaras do Rio Grande, em 1599: Chegando no Rio Grande mandamos recado a todos os principais das aldeias daquela comarca para que viessem falar comigo, e porque eu tinha já mandado recado que havia de vir a suas terras por um índio parente destes, natural mesmo dali, (...) tinham já os Potiguaras notícia desta nossa ida e estavam já esperando por nós; (...). Comecei-lhes a tratar em negócio da salvação, da outra vida, da imortalidade d'alma, de que eles ficaram pasmados; logo ali lhes fiquei de ir depois de concluídas as pazes a suas terras a pregar-lhes etc. com que eles ficaram contentes, (...). Diziam: venha Deus à minha terra para que me dê tal cousa e tal de que sinto necessidade. Outro veio logo a pedir-me que lhe desse Chuva porque era grande a seca. Parece, imaginava ele, que eu era algum santo para lhe poder alcançar. Eu lhe disse que só Deus, criador de todos, era o

que podia dar a chuva e tudo, que nós não podíamos mais fazer que pedir a Deus o de que tínhamos necessidade, e Ele, quando é sua vontade, no-lo concede. Quis Nosso Senhor que logo, indo-se eles para suas Aldeias, veio tanta chuva, que eles foram bem molhados e a terra também abastada de água: por onde ficaram todos cuidando que por aquela petição lhes viera; Deus lhes abra os olhos do entendimento para conhecerem e crerem seu criador ser o que lhes dá tudo, e não seus feiticeiros, como eles imaginam. (...) O modo que tivemos naquele caminhar era, por todas as aldeias por onde passamos ajuntavam já os principais das aldeias vizinhas àquela onde sabiam que havíamos de dormir para falar comigo e se desenganarem se era verdade o que ouviam de nos das pazes; aos quais eu pregava em os lugares que eles tem nome das aldeias em o terreiro onde se costumava ajuntar a praticar e narrar consesso, no qual lugar me acertava. E eles me mandavam primeiro convidar para isto desejando ouvir-me, onde se ajuntavam os principais e outros muitos homens e mulheres. Eu primeiro lhes declarava quem éramos como vínhamos mandados por Deus para seu bem deles, não só temporal, que era dar-lhes as pazes, mas também pera seu bem spiritual, que era dar-lhes conhecimento de seu criador Jesus Cristo. (...) Era para ver quando nos chegávamos como se ajuntavam a nos ver e ouvir-me falar e parece que não podiam apartar de nos.

Muitas das atitudes e dos gestos do padre jesuíta repetem atitudes e gestos dos grandes xamãs, os caraíbas, descrito tanto nas cartas dos primeiros jesuítas quanto nas fontes francesas. Um exemplo é o hábito de juntar os habitantes de uma aldeia inteira, ou de várias, para a pregação, ou os discursos sobre a vida além da morte. O fato de se declarar emissário de Deus. Finalmente, o grande coup de théâtre, a identificação do padre como grande senhor da chuva.

O fato de enviar seus emissários antes de chegar à aldeia lembra a atitude costumeira dos caraíbas por ocasião das grandes cerimônias “dos feiticeiros”; da mesma maneira, e a recusa das mulheres era um traço típico dos evangelizadores, ela era também – junto com a poligamia – uma característica dos grandes xamãs que as fontes descrevem como “solitários” ou “polígamos”, de qualquer maneira marcados por uma relação “anômala” (excessivamente ou ausente) com as mulheres.

Está claro que o método de catequese do padre Pinto apropriou-se de inúmeros elementos característicos da atuação dos grandes caraíbas: da pregação em voz alta no terreiro às cerimônias nas aldeias, do anúncio de sua vinda antes de chegar nas aldeias à ambiguidade proposital em deixar crer poder comandar a chuva, e assim por diante”.

REFERÊNCIA: POMPA, Cristina. Conversões Indígenas. Poder simbólico e razão política no sertão colonial. In: Agnolin, Adone (org.). Contextos Missionários. Religião e Poder no Império Português. São Paulo: HUCITEC Editora. São Paulo: FAPESP, 2011. (pp. 58-59).

Trecho 2:

“Os índios foram mão de obra na abertura e manutenção de estradas, pelas quais transitou a produção nacional. Essas vias também foram importantes para o estabelecimento do povoamento dos interiores, facilitando o acesso a áreas remotas. Ayalla Oliveira Silva (2017, p.171-183) apresentou de maneira detalhada as complexas relações que envolveram a abertura de estradas e a mão de obra indígena, ao analisar documentos que trataram da abertura e conservação da estrada entre Ilhéus e Vitória da Conquista, sul da Bahia. Nesse caso, os índios Camacãs, Pataxós e Guerens, do aldeamento de São Pedro de Alcântara ou Ferradas (tanto os fixados no espaço do aldeamento quanto os ditos dispersos) foram responsáveis por esse serviço de caráter público por longos anos, pelo menos entre 1843 e 1871. A manutenção dos caminhos implicou a retirada assídua dos matos, que poderiam pôr em risco a existência do empreendimento. A presença dos indígenas ali garantia também a segurança dos transeuntes. A autora destacou que tanto a existência da estrada quanto a do aldeamento foram responsáveis por assegurar certo fluxo contínuo de recursos para a vila de Cachoeira de Itabuna, garantindo o sucesso da política imperial na região (...).

Os índios foram empregados no corte de madeiras, na edificação de prédios, nos serviços de guias em viagens, “outros até têm saído [do Alagoas] para a província de Pernambuco em demanda de trabalho a salário nas estradas de ferro” (...). Mesmo na Corte, havia um grande contingente de índios executando serviços domésticos a particulares “sem que recebam salario ou estipendio algum, achando-se assim reduzidos ao estado de quase perfeito cativoiro” (Freire, 2009, p. 85) (...). Muitas vezes, como destacou Vera Alarcón Medeiros (2006), a arrematação ocorreu “sem o menor vexame”, mascarando procedimentos de compra e venda daquela população”.

REFERÊNCIA: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 38, nº 79, 2018 <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472018v38n79-05> Páginas 92,93 e 94 – Soraia Donelles – Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Departamento de História. São Luíz, MA, Brasil.

Trecho 3:

Na perspectiva do xamanismo do kujà Jorge Kagnãg Garcia, na medida em que um Kaingang incorpora no seu jãnka/colar a garra ou o dente de um porco-do-mato (krág), de uma onça (mig), toma para si a força (tar) destes animais. O mesmo vale para madeiras do mato (ka) ou sementes (fy), assim como para outros materiais. Considerando o domínio da floresta, o animal que simultaneamente mais fascina e atemoriza um Kaingang, segundo Jorge Kagnãg Garcia, é a onça. Predador do homem, perigo iminente na floresta, a onça ou jaguar está presente em muitas histórias e mitos Kaingang.

Se, em algum momento de sua vida, um Kaingang se deparar com a onça na floresta densa, e se porventura lutar e abater o animal, o feito torna-se sinal de grande coragem e força. Para apoderar-se desta força, o Kaingang deve tomar para si uma parte do corpo do felino – geralmente uma garra ou um dente – e integrá-lo em seus adornos corporais. Segundo Jorge Garcia, dentes e garras, assim incorporados, se tornam o veículo direto do poder ou força do jaguar dominado e apropriado pelo caçador/guerreiro Kaingang.

Este mesmo princípio vale para penas de aves, conchas, sementes: o portador do colar (ou cocar) que integra estes materiais de certo modo carrega consigo os atrinutos dos animais e plantas originários. Nesta perspectiva, ao integrar objetos dos fõgkupri – estrangeiros brancos – em seus jãnka, os antigos kujà e pãimãg, os chefes Kaingang, se apoderavam do poder destes estrangeiros. FREITAS, Ana Elisa de Castro. **GARRA DE JAGUAR, BOTÃO DE CAMIDA, CARTUCHO DE BALA: UM OLHAR SOBRE ARTE, PODER, PRESTÍGIO E XAMANISMO NA CULTURA MATERIAL KAINGANG.** Mediações, Londrina, 2014. (pp.71-72).

Referências Bibliográficas

BALDEZ, Alda L. S; DIESEL, Aline; MARTINS, Silvana N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, pp. 268-288, 2017.

BARBALHO, Alexandre A.; RODRIGUES, Renata C. A obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na rede de ensino: um estudo sobre a implementação da lei nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 06, n. 17, pp. 199-219, 2016.

CHÊNE NETO, Guilherme B.; MENDES, Lorena A.; ROCHA, Manoel C. M. G. Currículos escolares e diversidade étnico-cultural: uma análise sobre o emprego da lei nº 11.645/08 nos colégios de Belém/PA. **Educação em Revista**, Marília, v. 15, n. 1, pp. 31-42, jan-jun, 2014.

COELHO, Mauro Cesar; MELO, Vinícius Zúniga. Os índios do Brasil em perspectiva histórica: possibilidades de trabalhar a história indígena em sala de aula. In: COELHO, Wilma N. B; SILVA, Carlos A. F; SOARES, Nicelma J. B. (orgs.) **A diversidade em discussão: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes**. São Paulo: LF, pp.127-155, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de Índios no Brasil: O século XVI. IN: **História dos índios no Brasil**. organização Manuela Carneiro da Cunha — São Paulo : Companhia das letras Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP 1992.

DORNELLES, Soraia Sales. Trabalho compulsório e escravidão indígena no Brasil imperial: reflexões a partir da província paulista. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 38, n. 79, pp. 92-94, dez. 2018

FREITAS, Ana E. C. Garra de jaguar, botão de camisa, cartucho de bala: um olhar sobre arte, poder, prestígio e xamanismo na cultura material Kaingang. **Mediações**, Londrina, 2014.

MONTEIRO, John M. O desafio da História Indígena no Brasil. IN: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Ministério da Educação e do Desporto Mari - Grupo de Educação Indígena/USP e UNESCO Organização: 1995.

NOGUEIRA, Raimundo F. S. A Escola Nova. **Educação em debate**, Fort. a.9, n.1, pp. 27-58, jul/dez 1986.

POMPA, Cristina. Conversões indígenas. Poder simbólico e razão política no sertão colonial. In: AGNOLIN, Adone (org.) **Contextos missionários**:

religião e poder no Império português. São Paulo: HUCITEC, Fapesp, pp. 58-59, 2011.

RODRIGUES, Cintia Regia. A lei nº 11.645 e a percepção dos professores de história sobre a temática indígena na escola. **Oficina do historiador**, v. 12, n. 1, jan-jun 2019.

SANTOS, Maria Cristina dos & FELIPPE, Guilherme Galhegos. Protagonismo como substantivo na História Indígena. IN: SANTOS, Maria Cristina dos & FELIPPE, Guilherme Galhegos (org). **Protagonismo Ameríndio de Ontem e Hoje**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

SILVA, Edson. Povos indígenas e ensino de História: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, pp. 45-62, out. 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac, Nayfi. 2002.

Fontes

BRASIL, *Constituição* (1988), Capítulo VIII – DOS ÍNDIOS, Arts. 231 e 232.

DANTAS, Mayara S. **Cultura escolar da E.E. Prof^a Alice Chuery e Ensino de História no 2º ano do Ensino Médio**: experiências no V Congresso acadêmico da UNIFESP e com planejamento de aulas. Relatório parcial de pesquisa PIBID/CAPES, subprojeto História. Guarulhos: Unifesp, 2019, pp. 8 (em prelo).

LIMA, Alvaro M. **Cultura escolar e ensino de História**: um estudo de caso numa escola pública de Guarulhos. Relatório parcial de pesquisa PIBID/CAPES, subprojeto História. Guarulhos: Unifesp, 2019, pp. 10 (em prelo).

LIMA, Alvaro M. **Realidades complexas exigem “pés no chão”**. Relatório parcial de pesquisa Guarulhos: PIBID/CAPES, subprojeto História, Unifesp. pp. 10, 2018 (em prelo).

Matriz de avaliação processual: geografia e história, ciências humanas; encarte do professor / Secretaria da Educação; coordenação, Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Geografia e de História. São Paulo: SE, 2016.

NICÁCIO, Luís. **Ailton Krenak - Discurso na Assembleia Constituinte**. 2018.(8m28s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=TYI-Cwl6HAKQ>> Acessado em 15/03/2021 às 14:32.

Plano de Gestão E.E.Professora Alice Chuery, 2015-2018, pp. 1-26.

SCATOLIN, Sérgio. Índios em Guarulhos: como vivem, o que pensam e o que reivindicam. Guarulhos: Click Guarulhos, 2018. Disponível em: <<https://www.clickguarulhos.com.br/2018/04/30/indios-em-guarulhos--como-vivem-o-que-pensam-e-o-que-reivindicam/>> Acessado em 12/03/2021 às 17:13.

Questionário socioeconômico da Escola Estadual Alice Chuery, 2019 (em prelo).



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

