



PROFHISTÓRIA

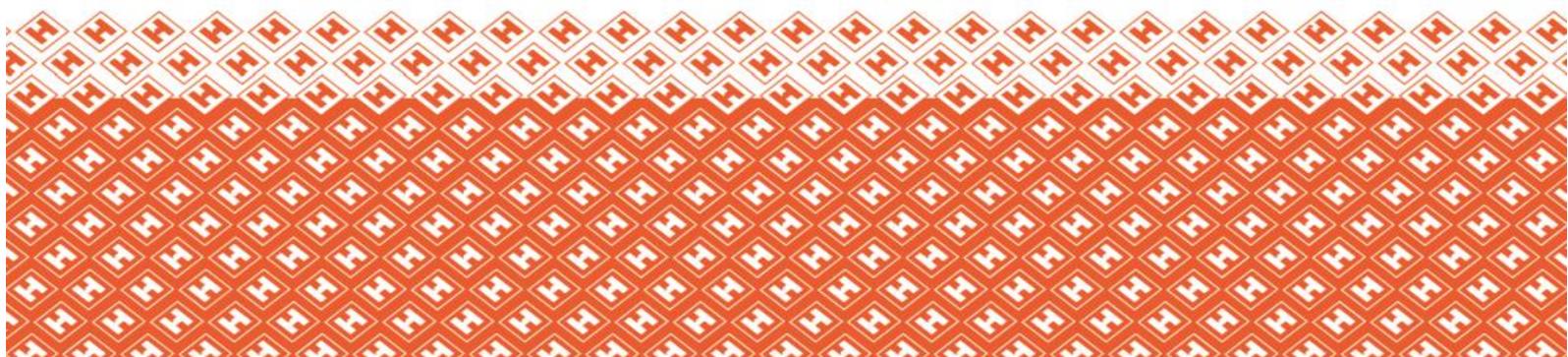
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MICHELY MARIA ZANÃO IURCZAK

**ENSINO DE HISTÓRIA, VIOLÊNCIA E RACISMO: O USO DO
SLAM POETRY COMO ESTRATÉGIA EM SALA DE AULA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Março/2024



MICHELY MARIA ZANÃO IURCZAK

**ENSINO DE HISTÓRIA, VIOLÊNCIA E RACISMO: O USO DO
SLAM POETRY COMO ESTRATÉGIA EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Mestrado profissional em Ensino de História – (ProfHistória) – Núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro

Coorientador: Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Junior

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

Cuiabá/MT

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

I92e Iureczak, Michely Maria Zanão.

Ensino de História, violência e racismo: [recurso eletrônico] : O uso do Slam Poetry como estratégia em sala de aula / Michely Maria Zanão Iureczak. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 110 f., il. color., pdf). -- 2024.

Orientador: Renilson Rosa Ribeiro.

Coorientador: Osvaldo Rodrigues Junior.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2024.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Slam Poetry. 3. violência escolar. 4. ensino democrático. I. Ribeiro, Renilson Rosa, *orientador*. II. Junior, Osvaldo Rodrigues, *coorientador*. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Ensino de História, violência e racismo: o uso do *Slam Poetry* como estratégia de aprendizagens em sala de aula

AUTORA: MESTRANDA MICHELY MARIA ZANÃO

Dissertação defendida e aprovada em **03 de Maio de 2024**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutor Renilson Rosa Ribeiro (Presidente Banca / **Orientador**)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de São Carlos

2. Doutor Osvaldo Rodrigues Junior (Orientador)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

3. Doutor Ary Albuquerque Cavalcante Junior (Membro Interno)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

4. Doutor Mairon Escorsi Valério (Membro Externo)

INSTITUIÇÃO: Universidade de São Paulo

5. Doutor Luis César Castrillon Mendes (Suplente)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Rondonópolis

Cuiabá, 03/Maio/2024.



Documento assinado eletronicamente por **RENILSON ROSA RIBEIRO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 06/05/2024, às 12:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#). Documento assinado



eletronicamente por **Ary Albuquerque Cavalcanti Junior, Usuário Externo**, em 06/05/2024, às 18:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 07/05/2024, às 12:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#). Documento



assinado eletronicamente por **MAIRON ESCORSI VALERIO, Usuário Externo**, em 08/05/2024, às 09:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6833083** e o código CRC **B45FB9A3**.

Resumo

O uso do *SlamPoetry* como estratégia em sala de aula, surgiu a partir da minha inquietação como professora de História efetiva da rede pública no Estado de Mato Grosso, lotada em escolas de perímetro urbano e periférica da cidade de Várzea Grande, onde presencio com muita frequência atos de violência no espaço escolar. Partindo dessa situação, é possível questionar: Como debater a prática da violência no espaço escolar? Como incluir nas aulas de História temáticas de conscientização de um ensino democrático e humano? De que forma os professores de História podem utilizar o *Slam Poetry* como estratégia para trabalhar a questão da violência e racismo no ensino de História? É no ambiente escolar que assuntos relevantes para a sociedade são debatidos e pensados coletivamente como professora e por muitas vezes mediadora de conflitos, penso que inserir a prática do *Slam Poetry* em aulas de história, seja um instrumento de ensino que possibilite aos estudantes contestarem toda forma de violência que eles presenciam e sofrem, ao mesmo tempo que se sintam estimulados a fazerem denúncias e pensarem coletivamente em possibilidades de mobilizarem ações de enfrentamento e resistência as mais diversas formas de violência e repressão que ferem sua humanidade. Nesse sentido o objetivo dessa dissertação é fazer uma reflexão sobre as possibilidades do Ensino de História levantar e debater questões pertinentes às práticas e discursos racistas que se traduzem em atos de violência na sociedade e como essas práticas refletem no espaço escolar, buscando inserir por meio de projeto pedagógico de intervenção e multidisciplinar as batalhas de poesia, conhecidas como *slams*, na qual os estudantes sejam protagonistas e agentes de transformação no meio em que vivem e atuam., que o espaço escolar seja o palco de reflexões e debates diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e representações sobre o outro, principalmente daqueles que se sentem violados de seus direitos e que fazem parte de grupos historicamente excluídos e oprimidos da sociedade.

Palavras-chave: Ensino de História, *Slam Poetry*, violência escolar, ensino democrático.

Resumen

El uso de la Poesía Slam como estrategia en el aula surgió de mis inquietudes como profesora de Historia eficaz en la red pública en el Estado de Mato Grosso, trabajando en escuelas de las zonas urbanas y periféricas de la ciudad de Várzea Grande, donde fui testigo con gran frecuencia de actos de violencia en espacios escolares. A partir de esta situación es posible preguntarse: ¿Cómo podemos discutir la práctica de la violencia en las escuelas? ¿Cómo incluir temas de concientización sobre la enseñanza democrática y humana en las clases de Historia? ¿Cómo pueden los profesores de Historia utilizar Slam Poetry como estrategia para trabajar el tema de la violencia y el racismo en la enseñanza de Historia? Es en el ámbito escolar donde se debaten y reflexionan colectivamente cuestiones relevantes para la sociedad. Como docente y muchas veces mediadora de conflictos, creo que incluir la práctica del Slam Poetry en las clases de historia es un instrumento de enseñanza que permite a los estudiantes impugnar cualquier forma de violencia que presencian y sufren, al mismo tiempo que se sienten alentados a denunciar y pensar colectivamente en posibilidades de movilizar acciones para enfrentar y resistir las más diversas formas de violencia y represión que dañan su humanidad. En este sentido, el objetivo de esta disertación es reflexionar sobre las posibilidades de la Enseñanza de la Historia para plantear y debatir cuestiones pertinentes a las prácticas y discursos racistas que se traducen en actos de violencia en la sociedad y cómo estas prácticas se reflejan en el espacio escolar, buscando insertar a través de un proyecto pedagógico de intervención y batallas poéticas multidisciplinares, conocidas como slams, en las que los estudiantes son protagonistas y agentes de transformación en el entorno en el que viven y trabajan, que el espacio escolar sea el escenario de reflexiones y debates ante el desafío de cambio de valores, lógicas y representaciones sobre los demás, especialmente aquellos que sienten que sus derechos han sido vulnerados y que forman parte de grupos históricamente excluidos y oprimidos de la sociedad.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Poesía Slam, violencia escolar, enseñanza democrática.

Agradecimentos

Abra os braços. Segure na mão de quem está na frente e puxe a mão de quem estiver atrás. Não confunda briga com luta. Briga tem hora para acabar, a luta é para uma vida inteira.

(Sérgio Vaz)

A citação do poema de Sérgio Vaz, tem um sentido profundo para mim no campo da educação, “*segurar a mão dos que estão à minha frente e puxar a mão de quem estiver atrás*” só quem vive a profissão do educador sabe que essa é a conexão que temos com nossos pares, a solidariedade, ajuda mútua, mentoria e orientação, encorajamento, trabalho coletivo e a interdependência.

Eu ProfHistória/UFMT representou tudo isso para mim, agradeço a oportunidade de aprendizagem e troca de conhecimentos, a todos os professores que fazem parte do programa, seus conhecimentos especializados e a dedicação ao ensino foram fundamentais para meu aprimoramento profissional, saibam que o impacto do aprendizado obtido neste programa não se limita apenas aos conhecimentos acadêmicos, mas também se reflete na forma que eu passei a lidar com os desafios da vida e da minha profissão no cotidiano.

Aos colegas de turma que seguraram firmes a minha mão nos momentos de insegurança e medo (Fabiane, Lucas, Gustavo, Lúcia, Rívea, Bruno, Edson, Guilherme) gratidão imensa por cada palavra de ânimo, risada, orientação, consolo e *memes* compartilhados (rimos muito para não chorar) a jornada com vocês foi mais leve, divertida e prazerosa, estamos juntos companheiros na luta por uma educação democrática e de qualidade, uma luta que é para nossa vida inteira.

Um agradecimento muito especial a minha mãe que me deu a vida e pela incansável dedicação à minha criação e educação. Foi ela quem plantou as sementes do aprendizado em meu coração desde muito pequenina e foi minha grande incentivadora no universo da leitura e na busca do conhecimento.

Eu amo a educação e amo tudo o que ela me proporciona, sou consciente que se não fosse a minha mãe eu não teria me apaixonado por ela desde a tenra infância. Hoje sou professora e tenho profunda gratidão a tudo que minha mãe fez por mim para que meu sonho

de ser professora se tornasse realidade, ela foi minha mentora e é a minha maior fonte de inspiração no exercício da minha profissão. Obrigada por tudo mãe.

Agradeço de forma muito afetuosa e amável ao meu esposo Cidinei companheiro, amigo fiel e conselheiro, que me apoiou desde o momento que fiz a prova no processo seletivo do ProfHistória/UFMT e em todo processo de estudo, pesquisa e escrita deste trabalho, gratidão meu amor, pelo apoio diário e incondicional à minha evolução profissional e humana e por ser o maior incentivador dos meus sonhos e projetos de vida. À minha enteada e filha de coração Amanda pelos cafés, conversas filosóficas da vida, risadas e dramas, obrigada minha menininha pelo incentivo e ajuda emocional que só uma melhor amiga é capaz de oferecer.

Aos meus familiares agradeço o apoio, o carinho e a paciência que tiveram comigo em todo o período do mestrado, meu pai que superou problemas de saúde e ficou hospedado em casa para tratamento e me viu muitas noites em claro estudando, os melhores cafés são os seus pais. Meu irmão Anderson e família (cunhada e sobrinhas) que mesmo longe são grandes incentivadores e pessoas a qual eu sei que posso contar em todos os momentos.

Meu padrasto Erasmo, um segundo pai para mim que me enche de elogios e está sempre vibrando a cada notícia boa que compartilho com ele a respeito da minha carreira profissional.

Aos estudantes do 3º ano B, do Ensino Médio, da Escola Estadual Professora Elmaz Gattas, que foram os protagonistas do projeto *Slam Poetry* na escola, obrigada pela oportunidade de trabalhar e conhecer um pouco da história de vida de cada um de vocês. Aos colegas professores que me ajudaram e apoiaram a realização do projeto na escola, professor Paulo, Cibele, Cristiane, Enerci e Veslaine, sem o apoio e colaboração de vocês eu não conseguiria concretizar o objetivo do meu trabalho.

À banca de qualificação do mestrado, composta pelos professores Osvaldo Rodrigues Júnior, Ary Albuquerque Cavalcanti Junior e Osvaldo Mariotto Cerezer, minha profunda gratidão pela contribuição e observações perspicazes ao meu trabalho. O diálogo respeitoso e franco durante o exame foi muito relevante para revisão do percurso da pesquisa e escrita.

Aos professores Mairon Escorsi Valério, Osvaldo Rodrigues Júnior e Ary Albuquerque Cavalcanti Junior, registro nosso agradecimento pelo aceite para compor a banca de defesa da dissertação.

Ao meu orientador professor Renilson Rosa Ribeiro, não dedico apenas gratidão, mas evidencio também a minha sincera admiração à pessoa humana de coração simples, humilde, generoso e empático que é, pois mesmo diante dos problemas de saúde o qual foi acometido, o senhor sempre esteve acessível e pronto a me atender, orientar, me incentivar com palavras de estímulo e coragem, deixando muitas vezes sua dor de lado para compreender a do outro.

Saiba professor que quando me senti mais impotente e incapaz de seguir com a pesquisa a sua escuta e compreensão me renovaram as forças, me senti confiante nesta jornada na busca do conhecimento tendo a grata satisfação em tê-lo como meu orientador.

Deixo aqui a minha profunda gratidão!

Lista de Siglas

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COHAB – Conjunto Habitacional
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DRE – Diretoria Regional de Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FLIP – Festa Literária Internacional de Paraty
FLUP – Festa Literária das Periferias
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PL – Projeto de Lei
PPP – Projeto Político Pedagógico
SEDUC-MT – Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
USP – Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – Discorrendo sobre o lugar das linguagens no currículo de História no Ensino Médio	22
1.1 Considerações sobre a História do ensino de História no Brasil: avanços, desafios e Perspectivas.....	22
1.2 Linguagens em diálogo: explorando o uso das linguagens no Ensino de História.....	30
CAPÍTULO 2 - O <i>Slam Poetry</i> e as suas possibilidades no ensino de História.....	44
2.1 <i>Slam Poetry</i> : A ressonância da resistência na voz dos marginalizados.....	44
2.2 O poder da <i>SlamPoetry</i> como ferramenta educacional na aula de História: Uma abordagem criativa e engajante para o ensino.....	46
2.3 Desafiando o silêncio: abordando o racismo de forma construtiva na aula de História	57
CAPÍTULO 3–A origem e evolução do <i>Slam Poetry</i> como expressão artística e Social	65
3.1 A origem, conceito e regras do <i>SlamPoetry</i>	65
3.2 A projeção do <i>Slam</i> no Brasil e sua inserção nas escolas	67
3.3 A arte da narrativa: Como o <i>Slam Poetry</i> enriqueceu minhas aulas de História.....	72
3.4 A jornada dos estudantes através do <i>SlamPoetry</i> no ensino de História	84
3.5 Uma análise da apresentação do projeto <i>Slam</i> na escola	100
Considerações finais	105
Referências	107

Introdução

Por que pensar em um trabalho que reflita sobre práticas docentes que discutam as questões da violência no ambiente escolar? Por que a questão da violência, do discurso de ódio, do autoritarismo sempre me incomodou quando eu era estudante e me incomoda ainda hoje como professora de escola pública? De onde vem minha motivação e desejo genuíno de contribuir de alguma forma dentro das minhas possibilidades como educadora para promover o bem-estar dos estudantes e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica?

De forma objetiva, pretendo apresentar minha trajetória pessoal e familiar para que entendam a paixão que tenho hoje pela educação e pela escolha que fiz em ser professora de escola pública. As questões que pretendo discutir nessa dissertação partem de uma experiência pessoal e familiar da minha trajetória de vida, que diz respeito à violência na sociedade e como ela se reflete no ambiente escolar, tendo ciência que muitos temas abordados nessa pesquisa são urgentes para todos os seres humanos, para nós educadores, para as famílias e em especial para os estudantes que são atingidos diretamente com as mais variadas formas de violência familiar, institucional, social e política deste país.

Lecionar é a realização de um sonho de infância. Minha brincadeira favorita na infância era de escolinha, e claro, eu sempre era a professora. Nasci e cresci em Cuiabá, na minha infância morei em bairro de COHAB, que era conjuntos habitacionais da classe trabalhadora, e era no quintal de casa embaixo da árvore que eu brincava de escolinha com as crianças vizinhas.

Minha mãe, Guilhermina Francisca Jovio, é costureira, e sempre teve giz na gavetinha de sua máquina. Quando ela ia aos armazinhos comprar seus aviamentos sempre trazia giz a mais para mim, pois sabia que eu sempre catava os dela para escrever na única porta de madeira que tínhamos na casa, a porta do banheiro, que servia de lousa para minhas brincadeiras lúdicas de ser professorinha, me recordo das palavras motivadoras da mamãe constantemente me incentivando estudar, “Filha para ser professora tem que estudar muito”, “Mamãe não teve oportunidade de estudar, mas você vai ter um diploma minha filha.”

E olha eu agora com quarenta e um anos de idade, formada professora como diz a mamãe com muito orgulho para as amigas e clientes dela. A minha mãe não tem formação acadêmica, não conseguiu concluir o Ensino Básico, não teve oportunidades e incentivos para concluir seus estudos, embora ela tivesse o sonho de ser psicóloga, teve que parar de estudar

muito jovem para ingressar no mercado informal de trabalho, devido as necessidades de se autossustentar.

Quando na infância eu escutava a história de vida da minha mãe e me cortava o coração ouvir tudo o que ela passou na infância e adolescência. Órfã de mãe aos dois anos de idade, sem irmãos, criada com a tia e tios em cidade do interior com um método de educação muito abusivo e violento no contexto doméstico. Na escola que ela chegou a frequentar as memórias também não eram boas e agradáveis, ela frequentou a escola primária no período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) que interferiu diretamente no sistema educacional do país.

Ela tem em sua memória a formação de filas antes de entrar para sala de aula, as rezas do pai-nosso e ave-maria, o hasteamento da Bandeira, o cantar do Hino Nacional, do Hino da Bandeira do Hino da Pátria, dos uniformes e das formalidades exigidas aos estudantes como forma de respeito as autoridades do Estado e aos professores.

Métodos educacionais estereotipados eram utilizados pelos professores como forma de punição e disciplina, a minha mãe passou por castigos físicos como ter que dar as mãos para apanhar com a palmatória. A palmatória era um instrumento de madeira de forma plana, que era utilizado em sala de aula para bater na mão da criança quando elas desobedeciam às regras. Além da palmatória, minha mãe também conta que era comum ver seus colegas de classe terem que ficar de joelhos sobre grão de milho, ou ajoelhar-se por longos períodos e serem forçados a ficar em posições desconfortáveis.

Além dos castigos físicos, minha mãe também já foi humilhada e ofendida verbalmente por nomes pejorativos mencionados pela professora publicamente em frente à classe. A indignação e o desconforto em ouvir a narrativa das experiências de vida da minha mãe em sua época de estudante, me deixava profundamente incomodada e despertava em mim um senso de justiça desde tenra idade.

Na minha adolescência, eu fui uma estudante bem difícil e “indisciplinada” aos olhos de todo educador que reproduzia as velhas práticas de educação tecnicista e punitivista, a minha postura de ser questionadora era um problema para eles. Eu era a que vivia na coordenação assinando o temido “Livro Preto” (um caderno de capa preta que documentava as ocorrências dos estudantes na escola).

Pois não aceitava ver ocorrer na minha frente injustiças e certos tipos de comportamentos dos professores ou de qualquer outro agente da equipe pedagógica que ferisse à minha “honra e dignidade” ou a dos demais colegas de classe.

Hoje eu compreendo que o nome que eu dava à minha “honra e dignidade” é a consciência que eu tinha mesmo que superficialmente a respeito dos meus direitos, a defesa da minha humanidade e a dos meus pares, estava legalmente reconhecida na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e pelos Direitos Humanos¹, porém na década de noventa não se tratava dos direitos humanos na escola, ao menos, nas escolas públicas que estudei desde o Primeiro até o Segundo Grau.

Eu respondia a ofensa direta dos professores à minha pessoa ou até mesmo de outros colegas quando eu presenciava abusos de autoridade, ameaças, ofensas verbais e físicas, como certa vez eu discuti com meu professor porque ele jogou o giz na cara de um colega na aula de matemática. A minha postura de enfrentamento certamente se tornou um grande problema para minha mãe que foi convocada muitas vezes na escola, pois eu havia sido advertida e suspensa das aulas, o motivo: indisciplina.

Na minha adolescência que se deu no final da década de 1990, gostava muito de um canal chamado *MTV* transmitido na rede de televisão aberta. A programação da *MTV* era voltada para o público jovem e exibia videoclipes de artistas e bandas nacionais e internacionais. Um videoclipe com legenda em português foi marcante para mim no dia que assisti, a música eu já tinha ouvido em rádio, mas assistir o clipe, entender a tradução da música despertou em mim profundas reflexões as quais fazem parte da minha vida até hoje.

A música é *Another brick in the wall*, da banda Pink Floyd, traduzida² quer dizer: Outro tijolo na parede. A música representa uma crítica ao sistema de ensino castrador, que ao invés de encantar e estimular as crianças ao aprendizado, reprime, constrange e limita os estudantes.

O videoclipe traduz exatamente os pensamentos e sentimentos que todo estudante que já passou por uma forma de violência, repressão e humilhação no ambiente escolar tem vontade de fazer: Se rebelar contra o sistema. Denunciar o inadmissível. Expor seus algozes. A música foi composta pelo baixista da banda Roger Waters, e foi lançada no álbum *The Wall* (1979).

¹ Os direitos humanos são definidos como os direitos fundamentais inerentes a todos os seres humanos, independente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, língua, religião ou qualquer condição. Direitos civis e políticos, como o direito à vida, à liberdade, igualdade perante a lei, à liberdade de expressão e à participação política. Abrange também os direitos econômicos, sociais, culturais, como direito à educação, à saúde, ao trabalho digno, à moradia e à alimentação adequada. Esses direitos são considerados universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: versão 2006. Brasília, MEC/SEDH, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 1 ago. 2023.

² Cf. WATERS, Roger. (1979). *Another brick in the wall. The Wall* (faixa 3 e 5). Harvest Records. Tradução e análise da letra e videoclipe da música feita por Rebecca Fuks, doutora em estudos da cultura. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/musica-another-brick-in-the-wall/> Acesso em: 1 ago. 2023.

A letra que fez sentido no século passado, nos faz refletir sobre o sistema educacional de nosso tempo, pode-se afirmar que ainda é uma crítica atual.

Embora seja inconstitucional ferir os direitos humanos dos estudantes, instituições saudosas da educação militarista por exemplo continuam de forma ilegal e mascarada reproduzindo modelos educacionais retrógrados, como fim de manter o controle de pensamento.

Métodos punitivistas são acionados para disciplinar o estudante, tentativas de silenciamento e exclusão daqueles considerados subversivos, indisciplinados e desafiadores das normas e regras impostas pelo sistema educacional se fazem presentes em muitos corredores de escola, sala de coordenação e direção. Quantas “Guilherminas” não foram e ainda são desumanizadas no ambiente escolar? Estou aqui fazendo alusão à minha mãe, quando me refiro à “Guilherminas” que foi uma entre tantas crianças oprimidas por um sistema educacional utilizado pelo Estado para “vigiar e punir” os indivíduos no ambiente escolar, reprimindo e controlando seus corpos e suas mentes.

Nesse sentido, faço referência a obra de Michel Foucault, em *Vigiar e punir; o nascimento das prisões* (1975), o qual aborda em sua pesquisa a história da educação e as dinâmicas de poder no contexto educacional. Em uma abordagem crítica às instituições sociais, incluindo o sistema educacional, o autor argumenta que as práticas educacionais não são apenas veículos de transmissão de conhecimentos, mas também instrumentos de controle e normalização, os quais atuam como um sistema preciso de comando, a respeito do ensino neste formato nas escolas, o autor enfatiza que:

Toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada: é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente. Colocar os corpos num pequeno mundo de sinais a cada um dos quais está ligada uma resposta obrigatória e só uma técnica do treinamento que exclui despoticamente em tudo a menor representação, e o menor murmúrio. (FOUCAULT, 1975, p. 163).

Pode-se observar que esse formato de educação é muito característico da dinâmica de um soldado disciplinado, que deve obedecer ao que quer que lhe seja ordenado, a sua obediência tem que ser imediata e cega, qualquer indisposição ao sistema, pode ser motivo de castigo. Foucault (1975, p. 163-164) afirma que assim era feito o treinamento nas escolas, usando os métodos disciplinares de um soldado: “poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do

mestre [...] O aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles.”

O videoclipe da música *Another brick in the wall*, é uma clara representação desse método educacional que propõe o controle, o molde e a rígida disciplina nas instituições de ensino que exercem essa dinâmica de poder. Pensando nessa perspectiva de romper com o método de pedagogia adestradora e punitivista, muitas reflexões podem ser levantadas para debater e enfrentar esse formato de educação que faz parte da História da Educação no Brasil.

A começar pensando na possibilidade da minha atuação em sala de aula, na ideia de micropoder que é também explorada por Michel Foucault, em sua obra *Microfísica do poder* (1976), o qual refere-se ao exercício do poder em níveis pequenos ou individuais, em oposição ao poder exercido em níveis amplos, como o poder estatal ou institucional. Que tipo de educação como educadora eu quero reproduzir para meus estudantes? Qual é a minha parte para contribuição do ensino de uma pedagogia para liberdade? Qual método e didática posso utilizar para que a aula de história que ministro em sala para meus estudantes seja propícia para o aprendizado humanizado e com valores democráticos?

Para encerrar a referência feita ao autor da emblemática música aqui citada, quero ressaltar que Waters esteve em turnê no Brasil no ano de 2018, e contribuiu para os movimentos que repudiava governantes autoritários em ano de eleição no Brasil, em seus shows fez inúmeros protestos políticos, evidenciando sua postura contra políticos “neofascistas”. Em entrevista cedida a uma emissora nacional de televisão³, o artista evidenciou a sua defesa aos direitos humanos, “eu acredito que todos os artistas não interessam qual tipo de arte ele faça, todos tem responsabilidade de usar a arte para expressar ideias políticas e criar demandas em favor dos direitos humanos para todos”.

Não sou artista, sou professora, e tenho como objetivo e missão de vida usar minha profissão na defesa dos direitos humanos para todos. Esse anseio do enfrentamento a sistemas opressores, me fez estudar, formar, e hoje atuar como educadora para continuar incomodando e resistindo todas as formas de violação dos direitos humanos, de sistemas autoritários e projetos ditatoriais que tentam silenciar a voz daqueles que acreditam na construção de uma sociedade mais humana, justa e solidária.

Sou fruto da educação pública, me formei em universidade pública, embora tenha registros de momentos não tão agradáveis vivenciados no ambiente escolar, como alguns aqui

³ Cf. WATERS, Roger. Exclusivo: Roger Waters no *Fantástico*. Programa Fantástico, Rede Globo, entrevista transmitida em 14 de outubro de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2018/10/14/exclusivo-roger-waters-no-fantastico.ghtml> Acesso em: 1 ago. 2023.

já mencionados, eu tenho imensa gratidão pela oportunidade de ter concluído meus estudos em escola pública e ter ingressado e formado em universidade pública (no caso, a UFMT).

Com todos os percalços que estudantes de escolas públicas de periferia enfrentam, e eu estudei em escolas neste padrão e posso afirmar que nesse espaço vivi experiências incríveis com meus colegas, em eventos festivos escolares, nas práticas esportivas, em aulas “diferentes” com alguns poucos e amáveis professores, portanto, eu sei que existe espaço na escola para criar memórias saudáveis nos estudantes, que na escola há muitas possibilidades de marcar vidas de modo memorável positivamente.

Como professora de História iniciei minha carreira em escolas privadas da minha cidade (Várzea Grande-MT), foram dez anos de experiências em instituições corporativas, até finalmente conseguir ser aprovada no concurso da SEDUC-MT no ano de 2017.

Leciono atualmente como professora efetiva de História pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (SEDUC-MT) em uma escola de periferia, e posso afirmar, que a realização do meu sonho se concretizou no dia que eu soube que seria professora de escola pública. Ser atribuída em escola pública de periferia para alguns professores pode representar medo, desgaste e frustração, no entanto, para mim foi uma grata satisfação. Não tenho pretensão e nem é minha intenção romantizar a prática pedagógica em escolas de periferias, pois fato é, que os desafios são imensos no cotidiano de trabalho de um professor inserido neste espaço, quero dizer que sou ciente da dura realidade que é o chão das escolas de periferias pois de lá eu vim como aluna e agora sou professora.

Como professora em constante processo de aprendizagem estou em busca de formação continuada e qualificação profissional que possa me preparar para o exercício do meu ofício, ingressar no programa de mestrado profissional em Ensino de história, ProfHistória, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) tem me possibilitado refletir sobre ações práticas para o ensino de História, estudos voltados para as possibilidades de projetos que são possíveis de serem desenvolvidos relacionando o conteúdo do currículo com a vida e a realidade dos estudantes.

O tema da violência no ambiente escolar me toca profundamente, não somente pelas experiências subjetivas que me foram dolorosas vive-las e ouvi-las, como também as que presenciou no cotidiano da minha profissão. Refletir sobre as formas de violência a que estão submetidas nossas crianças e adolescentes tem sido meu objeto de estudo, nesse sentido, o objetivo desta dissertação é pensar as possibilidades de enfrentar a violência e o racismo, utilizando as aulas de História para trazer diálogo com os estudantes, debater assuntos pertinentes as formas de resistir, enfrentar e combater o autoritarismo, a violência que fere suas humanidades, o

racismo e a discriminação tão presente em nossa sociedade, sobretudo, com os moradores de comunidades.

Na primeira conversa com meu orientador Renilson Rosa Ribeiro, ele me indagou sobre o interesse do meu tema para pesquisa, e ao apresentar as questões que a princípio eu pretendia trabalhar, que seria refletir sobre ações práticas de enfrentamento e combate à violência no ambiente escolar, ele então me apresentou o *Slam Poetry*, as batalhas de poesias. Até aquele momento eu ainda não tinha conhecimento do que se tratava o *Slam Poetry*, e ao me apresentar e explicar do que se tratava essa arte, de imediato eu me identifiquei com a proposta e foi decidido que assim seria, meu tema de pesquisa portanto está voltado para o ensino de História, violência e racismo: o uso do *Slam Poetry* como estratégia em sala de aula.

Para uma melhor compreensão da construção deste trabalho, dividi essa dissertação em três capítulos, que serão apresentados da seguinte forma: No Capítulo 1, dei o título *Discorrendo sobre o lugar das linguagens no currículo de História no Ensino Médio*, na divisão dos tópicos dentro do capítulo, fiz uma breve reflexão no tópico 1.1 sobre a *História do ensino de História no Brasil, pensando nos avanços*, no qual faço uma contextualização sobre como o ensino de História foi utilizado em diferentes momentos políticos na História do Brasil. No tópico 1.2, o qual nomeei em *Linguagens em diálogo: explorando o uso das linguagens no Ensino de História*, apresento uma reflexão acerca das possibilidades de diálogo do ensino de História e a área das linguagens, tomando como referência o orientativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No desenvolvimento do Capítulo 2, invisto na abordagem do *Slam Poetry e suas possibilidades no Ensino de História*. Neste capítulo dividi a análise em três tópicos, no primeiro tópico 2.1, com o subtítulo *Slam Poetry: a ressonância da resistência na voz dos marginalizados*, inicio uma reflexão da importância dos movimentos populares e das suas mais variadas formas de expressões artísticas, e de como pessoas comuns com suas práticas cotidianas, a exemplo do *Slam Poetry* que se caracteriza como arte na voz dos considerados marginais e periféricos, resistem aos que tentam impedir a diversidade cultural, por exemplo, o cerceamento do Estado para práticas que julgam ser irrelevantes ou até mesmo, subversivas.

No tópico 2.2 *O poder do Slam Poetry como ferramenta educacional na aula de História: uma abordagem criativa e engajante para o ensino*, dou ênfase em fazer uma apresentação da história do *Slam* e sua origem no Brasil, bem como os seus percussores ganharam visibilidade entre o público das grandes periferias do país e permitiram que os sujeitos marginalizados se engajassem na proposta da arte para expressarem suas opiniões, indignações, usando a escrita e declamação de poesias como forma de se posicionarem diante das injustiças

e opressão vivenciados por eles na sociedade. Discuto também a proposta de uma “educação para a prática da liberdade” pensada por Paulo Freire (2022) e os desafios que ensino de História tem em romper com abordagens de ensino *tradicionais* e propor uma perspectiva educacional transformadora, que valoriza a diversidade cultural e linguística dos estudantes.

No tópico 2.3, com o subtítulo *Versos de memória e luta: explorando o Slam Poetry no ensino de História para uma abordagem étnico-racial e o combate ao racismo no Brasil*, abordo a questão da promoção de igualdade racial e apresento possibilidades de fazer uma discussão teórica do tema étnico-racial e o combate do racismo na sala de aula, na comunidade escolar e na sociedade. Com o objetivo de reforçar a proposta de um ensino democrático, a proposta de incluir o *Slam* na sala de aula pode gerar possibilidades de os estudantes dialogar com o tema de forma coletiva e participativa, contribuindo para os processos de transformação de sua própria realidade e dos problemas de violências que o cerca na escola e no meio em que vivem.

Para encerrar o capítulo, no tópico 2.3 *Desafiando o silêncio: abordando o racismo de forma construtiva na aula de História*, promovo uma análise das formas multifacetadas que o racismo se apresenta, e proponho didáticas de como trabalhar a questão do tema em sala de aula, a fim de tocar em assuntos sensíveis como racismo, violência e traumas que os estudantes carregam consigo. Nesse sentido, reforço a ideia de proposta do *Slam Poetry* como possibilidade de reflexão, diálogo e conscientização social para aprendizagem de um ensino democrático que dá voz aos estudantes para expressarem sua autonomia e liberdade de expressão.

No desenvolvimento do Capítulo 3, intitulado *A origem e evolução do Slam Poetry como expressão artística e social*, fiz a divisão deste capítulo em três tópicos, o primeiro com o subtítulo de 3.1 *A origem, conceito e regras do Slam Poetry*, descrevo a origem do *Slam* nos Estados Unidos, e quem são os percursores da arte e apresento as regras das competições conhecidas como batalhas de poesias.

No tópico 3.2 *A projeção do Slam no Brasil e sua inserção nas escolas*, apresento os responsáveis por trazerem o *Slam* para o Brasil e os grupos que surgiram simultaneamente em São Paulo e passaram a divulgar as batalhas de poesias, dando ênfase também o movimento que se formou para a divulgação da poesia nas escolas públicas. Na sequência o tópico 3.3 *A arte narrativa: como o Slam Poetry enriqueceu minhas aulas de História* descrevo como foi o processo de apresentação e desenvolvimento do projeto “O uso do *Slam Poetry* como estratégia de ensino na sala de aula” na turma a qual trabalhei durante o ano letivo de 2023, disponibilizando p modelo do projeto pedagógico apresentado à escola e aos estudantes. Em seguida, destaco o cronograma e roteiro de desenvolvimento do projeto como referência e sugestão aos

professores interessados no tema. Nessa seção também indico as evidências (fotos) registradas durante o processo de ensino do *Slam* com os estudantes.

No tópico 3.4 *A jornada dos estudantes através do Slam Poetry no ensino de História, relato* a minha experiência com o projeto, a superação da dificuldade dos estudantes, os desafios que surgiram, as adaptações realizadas às regras do *Slam* que foram necessárias ao longo do trabalho, por se tratar do ambiente escolar com suas dinâmicas, e dou sugestões para procedimentos e orientação ao professor para direcionar a pesquisa e a escrita da poesia autoral dos estudantes.

No último tópico 3.5 *Uma análise de apresentação do projeto Slam na escola* realizo uma análise dos trabalhos apresentados e do envolvimento e participação dos estudantes para o dia da culminância do projeto e avalio também o evento “Consciência Negra na escola” e seus desdobramentos e impacto para a comunidade escola.

Na sequência, apresento as conclusões sobre o trabalho que desenvolvi, tendo como base o ensino de História e a utilização do *Slam Poetry* em sala de aula para discutir a questão da violência e do racismo no ambiente escolar.

Capítulo 1

Discorrendo sobre o lugar das linguagens no currículo de História no Ensino Médio

1.1 Considerações sobre a História do ensino de História no Brasil: avanços, desafios e perspectivas

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, os currículos visam reconhecer o compromisso que a educação tem com a formação e o desenvolvimento humano global dos estudantes, além de ter o papel complementar para garantir aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica “uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 18).

Tendo em vista que a BNCC é um documento curricular oficial o qual embasa os currículos dos municípios e estados do Brasil, intento levantar uma reflexão a respeito do lugar das linguagens no currículo de História no Ensino Médio. Na condição de professora de História, reflito, como eu posso pensar em possibilidades de tornar minhas aulas comprometidas com valores de uma educação democrática, emancipatória e que empodere os estudantes?

Será que a Base deixa em aberto possibilidades onde o ensino de História possa se tornar um potente meio de discussões racionais, que viabilize aos estudantes provocarem questões para construção de novas formas de se expressarem e de participarem como sujeitos protagonistas de suas histórias no ambiente escolar? Ou será que a BNCC, é um dispositivo que amarra e condiciona a História aos interesses dos que estão do poder?

A minha intenção em levantar tais questões não é estabelecer algum tipo de juízo de valor que caracterize a Base com uma filosofia maniqueísta, avaliando-o como boa ou ruim e sim buscar compreender aspectos de como este documento curricular impacta sobre nosso exercício profissional na condição de professores de História do século XXI, uma vez que o mesmo passou a ser um documento de caráter normativo.

Mediante tal perspectiva, pretendo avaliar o quanto podemos utilizá-lo de forma produtiva e ao concomitantemente estabelecer um olhar crítico diante das propostas curriculares nele imposto.

Para compreender os mecanismos de interesse das relações de poder sobre o Ensino de História no Brasil e o que deveria ser ensinado aos estudantes, intento trazer uma breve contextualização sobre como esse processo foi articulado em diferentes momentos políticos do país no passado.

Para tal proposta, tomo como referência neste primeiro momento os estudos da professora Thaís Nívea de Lima Fonseca, que faz uma profunda análise sobre o tema em sua obra *História & Ensino de História* (2006). Farei um recorte temporal, iniciando a reflexão a partir do processo da independência do Brasil, e a sua ruptura com Portugal, em 1822.

Segundo Fonseca (2006, p. 43), é neste momento que emergem embates políticos e sociais realizados entre os liberais e conservadores, entre igreja e Estado, havendo um longo período de discussões, confrontos de posicionamentos políticos acerca do liberalismo a ser implementado na nova nação independente, o Brasil.

Nessa conjuntura política a imprensa foi a propulsora dos preceitos liberais, delineando-se, ao menos até o início do Segundo Reinado, as principais características do liberalismo no Brasil. Ocorreu que devido as restrições políticas e as frustrações de expectativas, revoltas populares começaram a eclodir em várias regiões do país, principalmente durante as regências, houve também descontentamentos liderados por membros da elite. Sobre a implementação da pauta liberal, podemos observar que:

Questões como as restrições ao direito de voto, a discussão sobre a escravidão e sua extinção aglutinavam interesses e resultavam em manifestações mais ou menos organizadas, combatidas as revoltas e costurados os compromissos entre as elites, pôde o liberalismo forjado entre o Primeiro Reinado e as regências deitar raízes na cultura política brasileira, definindo alguns dos mais importantes elementos do discurso e das práticas políticas que se manteriam até o século XX. (FONSECA, 2006, p. 43).

Para Fonseca (2006), a elite brasileira neste momento se caracterizava pelo apego à defesa da propriedade, o que implicou, muitas vezes, desses grupos rejeitarem as ideias de igualdade jurídica e política.

Portanto, na lógica do sistema excludente, os grupos subalternizados que intentassem qualquer reação, qualquer forma de organização para realizar um enfrentamento político e se posicionarem como oposição, eram vistos pela classe dominante como anarquistas, desordeiros, que precisavam ser contidos a fim de manterem a ordem e continuarem com seus privilégios ampliados e inalterados.

Em meio às mudanças advindas da influência do pensamento liberal no Brasil, surge a necessidade de modernização do país, e isso implicava o envolvimento de setores mais amplo da população, para além da via econômica, mas também pela via educacional, nesse sentido, “o pensamento liberal passa definir o papel da educação para a formação do cidadão que seja produtivo e obediente as leis, mesmo quando impedido de exercer seus direitos políticos.” (FONSECA, 2006, p. 44).

Concomitantemente, o ensino da História é utilizado com o fim de fortalecer os sentimentos de civismo das novas gerações, os temas estudados na disciplina de História, são os que exaltam os “grandes feitos , os grandes personagens” , para isso incluem-se nos programas curriculares, métodos de ensino pautado na ideia de uma construção nacional, que a partir da noção de pátria, tradição, família, valores de uma religião tradicional, possam nortear a população a adquirirem o espírito do patriotismo e da participação consciente. (FONSECA, 2006, p. 54).

Sob essa perspectiva, não havia possibilidades para o ensino e uma aprendizagem da História como um processo de desenvolvimento da consciência histórica para os estudantes, no qual Jörn Rüsen (2010) aponta como um dos objetivos da aprendizagem da história para o indivíduo. Assim descreve Rüsen (2010, p. 112), o que é consciência histórica:

A consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. O modo mental desse potencial de recordação é o relato da história (relatar não no sentido de entender uma mera descrição, mas no sentido de uma forma de saber e de entendimento antropológicamente universais e fundamentais).

Desenvolver essa capacidade de formação para consciência histórica nas aulas de História no Brasil não era uma questão para o ensino o ensino de História no século XIX e parte do XX, o Estado estrategicamente articulou meios de ofertar um ensino onde não houvesse espaço para formação da consciência histórica.

Podemos observar, dado os estudos realizados sobre o ensino de História, que não havia espaços de estímulos para um ensino que possibilitasse uma análise crítica dos fatos, que se debatessem temas plurais, que desenvolvessem nos indivíduos a capacidade de fazerem questionamentos à ordem estabelecida, ou seja, a educação e especificamente o ensino de História no Brasil, foi uma educação tradicionalmente aparelhada a uma doutrina estatal, doutrina esta, por vez de caráter autoritário e antidemocrático.

Adianto o estudo para o período do golpe e ditadura militar em 1964, pois meu intuito não é apresentar de forma linear a história do ensino de História no Brasil, e sim apresentar os aspectos consideráveis para pensarmos os desafios e avanços dessa questão na educação brasileira.

Após o golpe militar em 1964, as ações adotadas pelo governo a respeito da educação durante a ditadura eram pautadas em uma abordagem que dava ênfase aos aspectos técnicos e administrativos da educação em detrimento dos aspectos pedagógicos e humanos. A respeito às ações do governo militar na educação, Amarildo Ferreira Júnior e Marisa Bittar (2006, p. 3) destacam:

A política educacional do regime militar abrangiu, ao longo dos seus vinte e um anos de duração, todos os níveis de ensino, alterando a sua fisionomia e provocando mudanças, algumas das quais visivelmente presentes no panorama atual. Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior. Reexaminando o conjunto dessas políticas, podemos afirmar que a educação, tal como ocorrera na ditadura Vargas (1937-1945), porém, em maior escala, foi totalmente instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado. Sob uma ditadura que perseguiu, prendeu, torturou e matou opositores, a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar.

A respeito do ensino de História, Selva Guimarães Fonseca (1995) enfatiza a tentativa do Estado em destruir as humanidades dentro dos currículos, e que após o golpe militar, o ensino de História se tornou alvo dos reformadores, é o período em que a História se aprofundou em uma concepção tradicional de ensino, combinada com medidas de supervisão e restrições à formação e à atuação de professores. Segundo a autora, “o propósito do poder “estava ligado no ideal do Conselho de Segurança Nacional, que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário.” (FONSECA, 1995, p. 25).

Logo, podemos considerar que o projeto de educação servia para “ensinar” os cidadãos a dever obediência às leis e ordem vigente estabelecida por aqueles que estavam no poder, bem como amoldar os sujeitos a manutenção do sentimento de patriotismo servindo os propósitos políticos-ideológicos do Estado, dessa forma, o ensino de História neste projeto de educação deveria colaborar para este objetivo.

Nesse momento Fonseca (2006, p. 58) destaca que o ensino de História na estrutura dos programas dos governos militares, impunham um ensino, diretivo, não-crítico, no qual a

História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziram a história.

Para contribuição desse projeto educacional de ensino, um dos elementos mais importantes do processo é o professor. A respeito das estratégias utilizadas por esses governos, Fonseca (1995) aponta que os princípios de segurança nacional, chocaram-se com o princípio de autonomia do professor, estrategicamente o Estado passou a investir deliberadamente de desqualificação/requalificação dos profissionais da educação. Novas mudanças serão feitas através do aperfeiçoamento do controle técnico e burocrático no interior das escolas:

A perda maior do controle do processo de ensino e a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, a massificação e imposição do material didático (livro didático por excelência) são algumas das formas aperfeiçoadas. Todas estas estratégias foram acompanhadas por um ataque central à formação dos professores. (FONSECA, 1995, p. 26).

Sendo assim, Fonseca (1995) destaca que o processo de desqualificação do professor de História, ou até mesmo o processo de qualificá-lo e prepará-lo para uma escola que impunha tarefas e necessidades de submissão à maioria da sociedade brasileira, significava sem dúvida, fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático.

Percebe-se que as distorções do objetivo da aprendizagem da História no passado, inicialmente serviram para legitimar uma narrativa que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver nos cidadãos brasileiros o espírito patriótico e nacionalista, o ensino de História não tinha como objetivo refletir criticamente sobre os fatos ocorridos.

A respeito da constituição de identidade ela associa-se à formação de cidadania, de acordo com Circe Bittencourt (2008), o que é um problema essencial na atualidade ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. Sobre a contribuição da História, a autora enfatiza que:

A contribuição da História tem-se dado na formação à cidadania, associada mais explicitamente à do cidadão político. Nesse sentido é que se encontra, inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina. (BITTENCOURT, 2008, p. 121).

Além da formação política que é atribuída ao ensino de História, Bittencourt (2008) discorre que a História está articulada a finalidade, que é a da formação intelectual. Segundo a autora, a formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um

compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um pensamento crítico, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de “estabelecer relações entre passado e presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças, entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado.” (BITTENCOURT, 2008, p. 122).

Nesse sentido, mediante a compreensão do objetivo do ensino de História, o professor no exercício do seu ofício em sala de aula possui elementos fundamentados metodologicamente em revisão historiográfica e documental para instigar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem não mais na mera repetição de datas, de fatos, de uma exposição de história positivista que visa exaltar os feitos dos “grandes”.

Busca-se evidenciar um ensino de História que cede espaço aos indivíduos para desenvolver a capacidade de argumentarem, opinarem, discutirem o presente e o passado como forma de estabelecer uma relação entre sua própria perspectiva global, trabalhando com referências do presente, na perspectiva da pluralidade da experiência histórica.

A respeito do desenvolvimento da consciência histórica, Rüsen (2010) afirma que os estudantes no processo de aprendizagem da História devem adquirir competência da memória histórica.

São as competências que permitem os estudantes efetuarem uma ideia de organização cronológica que, com uma coerência interna entre passado, presente e futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida, as quais são as mesmas competências de que se necessitam para poder receber e também para poder produzir histórias. “Entre elas, a capacidade de refletir sobre os acontecimentos históricos.” (RÜSEN, 2010, p. 113).

Ou seja, ensinar a História, já não significa mais apresentar narrativas que não fazem sentido para a realidade em que os estudantes vivem, o ensino de História hoje segundo a BNCC tem objetivos que passam por essa finalidade de formar um indivíduo pensante, com formação intelectual, um cidadão crítico e politizado, agora o estudo do passado faz sentido para que ele compreenda o presente, para que se situe na sua própria experiência de vida, sobre o ensino de História assim afirma a Base:

Um dos objetivos da História é estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 400).

É possível observar uma enorme diferença da proposta do ensino da História no presente, do seu objetivo pelo que consta nos currículos, para o que já foi ao longo da história da educação pública no Brasil do passado. É certo que o ensino de História em outros momentos políticos, não foi uma simples disciplina no currículo escolar, mas sim uma disciplina que serviu em alguns momentos da história como uma “doutrina” cujo conteúdo e propagação de ensino eram controladas pelo Estado.

Adriana Ralejo, Rafaela Mello e Mariana Amorim (2021, p. 5) consideram a relação do ensino de História e a versão atual da BNCC, um documento que pode ser pensado, como um mapa, a autora faz uma comparação ao currículo como uma cartografia de saberes e de poderes, “uma territorialização provisória, como um terreno estriado que se constitui por linhas de saberes e poderes, que são móveis e dinâmicos, objetivando conteúdos e subjetivando professores e alunos.”

Com o fim da ditadura militar, o período da redemocratização do Brasil permitiu a retomada de discussões sobre a definição para Educação, neste sentido o documento da Base é fruto de um movimento de continuidades, iniciado na constituição de 1988, perpassando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ou seja, não é um documento inovador. (RALEJO, MELLO, AMORIM, 2018, p. 15).

No entanto, aponta as autoras, que a BNCC indica possibilidades aos professores em debaterem a pluralidade da experiência histórica, a diversidade sociocultural e étnica do país, discutir identidades silenciadas e negadas ao longo do processo histórico, não sendo amarrado às concepções historiográficas retrogradadas que visavam enaltecer a política do Estado e os interesses dos que estavam no poder.

Agora tratando-se da organização curricular da Base para o Ensino Médio, o documento aponta a necessidade de não tratar os adolescentes e jovens como um grupo homogêneo, nesse sentido reforçam a ideia de que:

[...] a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológicas e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo **múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes** (Parecer CNE/CEB n. 5/2011; ênfase adicionada). (BRASIL, BNCC, 2018, p. 463).

Portanto, essa reflexão enfatiza a noção de que a juventude deve ser compreendida de forma diversa e que aos estudantes seja viabilizado um processo de formação que garanta a participação ativa, autônoma e crítica do mundo, uma vez que a juventude está envolta de diálogos com outras categorias sociais, imersas em experiências e problemáticas de seu tempo, tendo, portanto, uma função importante nas mudanças e definições de rumo que a sociedade possa tomar.

O educador Paulo Freire, em sua obra *Educação como prática da liberdade* (2022), já discutia a questão da necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito à participação, de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas do seu tempo e de seu espaço.

Trata-se de uma proposta de mudança de atitude de métodos e posturas do educador para com seus estudantes, é estabelecer práticas pedagógicas que possibilite ao indivíduo que está em processo de formação intelectual discutir de forma corajosa e sem amarras quais são as problemáticas de sua vivência, partindo de reflexões e discussões que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, fosse movido pela força e coragem de lutar, em vez apenas de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. (FREIRE, 2022, p. 118-119).

Tal atitude é posta como um grande desafio para educadores brasileiros do século XXI, pois velhas práticas de métodos educacionais como já mencionado, evidencia uma educação que refletia uma concepção conservadora de ensino e de controle de currículos escolares pelo sistema.

Renilson Rosa Ribeiro, no artigo *Ensino de História, uma área de saber-fazer em movimento* (2018), discorre sobre as contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire, o qual compreende o estudante como um ser ativo, humanizando-o e colocando-o como um protagonista relevante do processo de ensino-aprendizagem. A respeito de novas concepções teóricas debatidas no campo da educação a partir da década de 1980 no Brasil, Ribeiro (2018, p. 25) observa que:

Esse debate contribuiu para que na relação ensino-aprendizagem, o pêndulo teórico deslocasse do ensino para a aprendizagem. Este deslocamento permitiu que o aluno não fosse mais concebido como tábula rasa. Esta valorização do aluno como sujeito pedagógico e histórico entrou em perfeita sintonia com as tendências historiográficas que voltavam o olhar para os “de baixo”, ou mesmo aquelas que introduziam temas de relevância na história que não estavam no âmbito da grande política.

É possível dizer que no aspecto da perspectiva pedagógica freiriana, a BNCC dialoga com tal proposta, pois ela compreende que as escolas de Ensino Médio devem contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, que sejam estimulados a obterem autonomia e capacidade de tomarem decisões fundamentadas e responsáveis.

Na relação de acolhimento dos estudantes do Ensino Médio, “as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes.” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 463).

Mediante tal orientação normativa, é fundamental que os professores e estudantes sejam conscientizados que é necessário construir juntos e materializar na prática essa nova concepção educacional baseada em princípios democráticos, é partir para a construção de novas formas de ensinar e de aprender.

Pensando a superação de posições de descrença no educando, Freire (2022, p. 119) observa que, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia.

De uma forma poética e não menos teórica, Freire (2022, p. 127) afirma que “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora.”

1.2. Linguagens em diálogo: explorando o uso das linguagens no Ensino de História

Para refletir nas possibilidades de diálogo do Ensino de História e a área das linguagens da BNCC, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação dos estudantes com os princípios da ética, da justiça e da cidadania, é possível tomar como referência os princípios norteadores específico da Base para a área de Linguagens. A respeito da função e utilização da área de Linguagens, assim orienta o documento:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos de linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, BNCC, 2018, p.470).

Com respaldo neste orientativo da BNCC pode-se pensar em possibilidades desses diálogos, ensino de História e Linguagens, com o objetivo de discutir de forma articulada novas propostas de ensino, pautada na construção de projetos pedagógicos que abordem de forma diferenciada a transmissão do conhecimento histórico.

Reconhecendo essas possibilidades, é possível utilizar de diferentes linguagens no ensino de história, configurando a escola como um espaço social que agrega um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, praticados por professores e estudantes provenientes de diversas realidades e vivências.

Cabe em especial ao professor incluir em seu plano de aula utilizar o uso das linguagens para o ensino da história, e viabilizar oportunidades em suas aulas de os estudantes atuarem como protagonistas e autores de suas histórias, de comunicarem sua visão de mundo, suas emoções, frustrações, expectativas, fazendo uso do seu lugar de fala para fazer denúncias e reivindicações, se expressando de modo crítico e exercendo no espaço escolar sua cidadania.

A respeito da concepção de ensino de história com a construção da cidadania, a autora Selva Guimarães Fonseca, em sua obra *Didática e Prática de Ensino de História* (2003, p. 94), avalia que:

A proposta de metodologia do ensino de história que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola etc. Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão e de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência.

Neste sentido, pensando sobre a autonomia do professor em sala de aula, em elaborar seu plano de aula em implementar suas metodologias de ensino, ele se torna um mediador do conhecimento, aquele faz a sondagem da realidade que vive seus estudantes, aquele que percebe em qual grupo social o jovem está inserido, como a escola é interpretada por eles, como eles se relacionam com a equipe pedagógica, em seguida, selecionar conteúdos e métodos mais próximo da realidade do estudante, de modo que o ensino tenha significados para suas vidas.

A BNCC (2018, p.466) enfatiza que se constitui como finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária.

As aprendizagens previstas na Base na área de Linguagens, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 481).

Tal proposta dialoga com a compreensão de Fonseca (2003, p. 96) sobre o objetivo do ensino de história no Brasil, para a autora “Somente o ensino de história comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia, paz.”

Relacionando o uso das linguagens no ensino de história para o Ensino Médio, a Base possibilita que o professor de história diversifique o repertório de suas aulas, pois nesse período escolar os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas.

Segundo a BNCC (2018, p. 481), por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural.

Ao pensar na condição de atuação dos jovens estudantes com o uso das linguagens no ambiente escolar, a Base assim define:

Eles fazem isso por meio de autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 481).

Utilizar esses métodos possíveis nas aulas de história possibilita ao professor fazer a sondagem de suas turmas e levantar possibilidades de trabalhar o uso das linguagens em suas aulas de modo que os estudantes não se sintam e nem fiquem a margem do processo de ensino e aprendizagem, mas sim que sejam incluídos e valorizados na função de autor, daquele que cria, que produz, que apresenta, que é o compositor, o escritor, enfim, o protagonista.

Referente a incorporação de diferentes linguagens no ensino de história, Fonseca (2003) apresenta algumas reflexões sobre as possibilidades de trabalho pedagógico, incorporando diversas linguagens no processo de ensino e aprendizagem de história.

Segundo a autora, o professor, no exercício cotidiano de seu ofício:

[...] incorpora noções, representações, linguagens do mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, na mídia etc. A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – rádio, TV, imprensa em geral, literatura, cinema, tradição oral, monumentos, museus etc. (FONSECA, 2003, p. 164).

Quando se pensa nas necessidades de adaptar as metodologias de ensino para as novas realidades e desafios que o professor enfrenta na atualidade, é preciso reconhecer que para atualizar a pedagogia de ensino é necessário estudar formas de incorporar diferentes fontes e métodos em sala de aula buscar recursos e formas de utilizar diferentes linguagens no processo de ensino de história.

Ao constatar que o papel do professor não é mais aquele que apresenta o conteúdo de forma monóloga para estudantes receptivos e passivos que estão na sala de aula para apenas decorar o conteúdo de história, o professor pode se colocar como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o professor

[...] tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens, expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva. (FONSECA, 2003, p. 164).

Mediante essa perspectiva, é possível pensar em possibilidades metodológicas que incluam no ensino de história a prática do *Slam Poetry*, uma expressão de arte que normalmente acontece na rua, praças e centros culturais das cidades?

Como inserir no espaço escolar um fenômeno social que representa uma articulação de luta de diversas minorias que denunciam o racismo, machismo, homofobia entre outras formas de opressão por meio de poesias e performances de identidade?

Cabe ao professor criar possibilidades metodológicas em suas aulas de história para desenvolver um projeto que incluam novas abordagens e perspectivas para o ensino de história, debater conceitos e processos históricos nas aulas, aliando o uso de novas formas de linguagens, como a escrita de poesia que são produzidas pelos próprios estudantes, fruto da reflexão dos problemas e discussões levantadas e debatidas em sala de aula, mobilizar formas de

apresentação de performances artísticas para a comunidade escolar, dialogar em um projeto interdisciplinar com outras áreas de conhecimento.

Um formato de projeto sob essa perspectiva pode motivar os estudantes a desenvolverem suas inúmeras habilidades, sobretudo, favorecendo a construção de um trabalho coletivo, criativo e com representatividade no espaço escolar.

Ao refletir em questões que amplia as possibilidades de os estudantes de escolas de periferias terem espaço para produzirem textos autorais que represente seu lugar de fala, sua realidade, suas indignações intrínsecas ao meio em que vivem, as opressões que sofrem na sociedade e também no espaço escolar, tomo como referência teórica a análise feita pelo Michel de Certeau (2014) que propôs uma reflexão sobre as práticas cotidianas dos indivíduos, sobretudo aqueles que estão em situação de subalternidade ou marginalidade.

Na obra *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (2014), o autor argumenta que, mesmo diante de imposições e normas sociais, os indivíduos são capazes de desenvolver estratégias de resistência e de apropriação dos espaços e recursos disponíveis.

Em *Retóricas ambulatórias*, que também pode ser reconhecida como a arte de moldar frases e percursos, Certeau (2014, p. 166) afirma que essa expressão se refere às formas pelas quais as pessoas utilizam o espaço urbano de maneira criativa e subversiva, a fim de se apropriar dele e exercer sua influência em meio a estruturas sociais opressivas.

Para Certeau, a cidade é um espaço construído por forças institucionais e políticas, como governos, empresas, escolas, igrejas e outras organizações, essas forças moldam a cidade de acordo com suas necessidades e interesses, criando lugares e espaços que são projetados para controlar e regular o comportamento das pessoas.

No entanto, os sujeitos não são passivos em relação a essas estruturas, eles desenvolvem suas próprias táticas e estratégias para contornar ou subverter as restrições impostas a eles, por isso o uso da metáfora retóricas ambulatórias usada por Certeau (2014, p. 167).

A gesta ambulatória joga com as organizações espaciais, por mais panópticas que sejam: ela não lhes é nem estranha (não se passa alhures) nem conforme (não recebe deles a sua identidade). Aí ela cria algo sombrio e equívoco. Ela aí insinua a multidão de suas referências e citações (modelos sociais, usos culturais, coeficientes pessoais). Aí ela mesmo é o efeito de encontros de ocasiões sucessivas que não cessam de alterá-la e de usá-la como o brasão de outra, ou seja, o que carrega aquilo que surpreende, atravessa ou seduz seus percursos. Esses vários aspectos instauram uma retórica.

Assim como um orador utiliza a retórica para persuadir uma audiência, as pessoas adotam o espaço urbano para expressar suas próprias narrativas e valores. Elas caminham pelas

ruas de maneira não-linear, transformando os espaços urbanos em um lugar de resistência e possibilidade.

Portanto, o que pretendo ressaltar a respeito do pensamento de Certeau é de que os indivíduos encontram maneiras de se expressar de transformar os espaços, de encontrar meios para representar sua arte sua voz sua visão de mundo nos espaços públicos ou em ambientes projetados para vigilância, controle e autorregulação.

Certeau (2014, p. 168-169) evidencia em seus estudos que as práticas cotidianas dos indivíduos muitas vezes envolvem o uso da linguagem de maneira criativa, fugindo de formas preestabelecidas e de normas impostas por uma estrutura de poder nos espaços urbanos. O autor usa o termo “errância do semântico” para se referir ao uso da linguagem de maneira criativa, onde as pessoas ao produzirem novos sentidos e significados na linguagem desafiam as estruturas de poder e criam singularidades., alteram o significado dos espaços criando “ilhas separadas.”

Portanto, se as pessoas são capazes de fragmentar imposições de normas estabelecidas, criarem e inventarem práticas e estratégias cotidianas de forma criativa e subversiva através do uso das linguagens, é possível compreender que essas “ilhas” se caracteriza como o resultado de uma pluralidade de vozes e experiências, que podem se manifestar em diferentes espaços.

Os indivíduos são capazes de romper com o cerceamento de sua subjetividade, eles criam formas de se expressarem ao se apropriar e reinventar o significado do espaço público, “as figuras são os gestos dessa metamorfose estilística do espaço.” (CERTEAU, 2014, p. 169).

Dessa forma, o autor observa que as figuras representam a capacidade das pessoas criarem um espaço de resistência simbólica que os permite exercerem uma forma de poder através de sua capacidade criativa, inventiva que se manifesta em gestos, movimentos, ações e palavras que transformam o espaço e criam estilos de vida e de convivência.

Se isso se dá nos espaços públicos, e pensando no ambiente escolar como um lugar público, a questão que levanto é: Porque muitas vezes os estudantes como indivíduo e cidadão tem sua arte, suas habilidades seus anseios reprimidos dentro do espaço escolar ainda que normativas tais como a do uso de linguagens na BNCC nos permite romper com esses silenciamentos e conceder o protagonismo aos estudantes?

Quais as disciplinas e limitações que as instituições de educação por vezes impõem aos estudantes para que eles não se expressem tanto no coletivo como na sua individualidade no ambiente escolar?

Na tentativa de trazer repostas a essas questões, apresentamos a contribuição teórica do filósofo Michel Foucault (2014), que em seu livro *Vigiar e Punir, nascimento da prisão*, nos faz refletir sobre a questão da disciplina da relação entre o poder e a punição na sociedade moderna.

Ele argumenta que a disciplina é uma das principais formas de poder em nossa sociedade, e que ela se manifesta em diversas instituições, incluindo as escolas. Foucault (2014, p. 139) discorre que

A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas. A disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido de monotonia disciplinar. Nos colégios o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito[...].

Para Foucault (2014, p. 175), na essência de todos os sistemas disciplinares funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento.

Ainda de acordo com Foucault as escolas utilizam uma série de técnicas disciplinares, como a hierarquização, a vigilância constante, a normalização do comportamento e a punição. Através do conceito da micropenalidade do tempo, Foucault (2014, p. 175) descreve que as pessoas são disciplinadas para serem pontuais, eficientes e produtivas, e são constantemente monitoradas para garantir que sigam as regras de tempo estabelecidas pelo sistema de poder.

A respeito do sansão normalizador, na escola, o autor afirma que há punições e uma série de processos sutis, que moldam e controlam os corpos e comportamentos. O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios de conduta. Deve-se, portanto, ser essencialmente corretivo. (FOUCAULT, 2014, p. 176).

Em resumo, para Foucault, o castigo disciplinar não deve ser visto apenas como uma forma de correção e punição, mas sim como um meio de controlar e disciplinar os indivíduos, moldando seu comportamento de acordo com as normas e valores da instituição.

Mediante essa análise feita por Foucault (2014), buscando trazer luz às questões levantadas acima, podemos afirmar que através da minha vivência profissional e lidando cotidianamente com as dinâmicas das instituições de educação estatal, há escolas que em pleno século XXI ainda fazem uso desse formato de modelos disciplinares e os tem como referência

para lidar com os estudantes nessa dinâmica disciplinar sem ao menos questionarem porque eles seguem tal modelo educacional.

Portanto, compreendemos que o recurso da disciplina é uma técnica utilizada para o controle que busca moldar o comportamento dos estudantes, e sob essa perspectiva o método disciplinador acaba reprimindo e silenciando o desejo do estudante em ser ele um indivíduo no espaço escolar que pode contribuir com sua forma de ler o mundo e de se expressar individualmente ou coletivamente.

Uma vez que em que estão condicionados as regras e normas, estas não abrem possibilidades para que eles se expressem fora do que está sendo imposto pelas normativas da escola, toda iniciativa de promover eventos e manifestações culturais que partem daquilo que eles gostam e querem fazer na escola tendem a ser reprimidas.

Ou seja, ocorre que os estudantes não podem ser eles com suas histórias e carga cultural e de conhecimento que eles já trazem de fora para dentro da escola, pois o modelo de escola punitivista cumpre a função de torná-los obedientes e submissos, preparando esses jovens para o “mercado de trabalho”, o que importa nesta relação de poder é a lógica do controle, é a necessidade de moldar o indivíduo de acordo com os interesses do sistema.

Referenciando novamente Paulo Freire (2014), entendemos que suas contribuições teóricas são uma referência para se pensar educação no Brasil em especial pela sua análise sobre o conceito de uma pedagogia crítica, de se pensar uma educação que levasse em conta a experiência e a subjetividade dos estudantes, e que valorizasse o diálogo e a colaboração na construção do conhecimento.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (FREIRE, 2018, p. 98).

Para Freire (2014), o sentido da educação como prática da liberdade é aquela que possibilita os indivíduos a construção de sua própria identidade a partir de uma relação dialógica e crítica do mundo. Essa abordagem educativa busca superar a opressão, dando voz aos oprimidos e estimulando a reflexão e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Em sua obra *Educação como prática para liberdade*, o autor enfatiza que é preciso respeitar e levar em consideração as ações humanas no processo de ensino-aprendizagem, “não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise de problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação.” (FREIRE, 2014, p. 123).

Crítico ferrenho de técnicas pedagógicas que colocam o estudante como passivo e receptor do conhecimento, Freire (2014) defende a concepção de uma educação que valoriza a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a educação deve ser um processo dialógico e crítico.

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebemos as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2014, p. 127).

Nesse sentido, na função de educadora, pensamos o quanto é necessário fazermos um exercício constante de reflexão acerca das metodologias que utilizamos no processo de ensino e aprendizagem. Como temos elaborado nossas aulas? Quais tipos de projetos são possíveis de se incluir no planejamento de aula anual que permita o envolvimento dos estudantes de forma ativa?

As metodologias de ensino que utilizamos está baseada em uma aprendizagem colaborativa do estudante? A postura como mediadora do conhecimento instiga a reflexão crítica, o debate de ideias ou reproduz posturas retrógradas de autoritarismo, represálias e o modelo de uma educação disciplinadora e punitivista? Como permitir uma aprendizagem respeitosa, que preze pelos princípios da democracia, dos direitos humanos e do estímulo à autonomia do estudante?

As teorias pedagógicas freiriana nos apresenta inúmeras reflexões para repensarmos nossa prática pedagógica como professores de história a fim de buscarmos estratégias de tornar o aprendizado para os estudantes colaborativo e significativo, pois, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos tenham a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial.

Retomando a reflexão feita sobre as possibilidades do uso de linguagens na aula de história no Ensino Médio segundo orientativo da BNCC temos a opção de incluir no plano de aula e no projeto político pedagógico da escola, uma abordagem do ensino de história diversificada, criativa, interdisciplinar, que possibilite o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. O ensino de história pode ser integrado com outras áreas de conhecimento, como arte, língua portuguesa, literatura, filosofia, sociologia entre outras. A respeito da progressão de aprendizagens no Ensino Médio a Base afirma:

A proposta de progressão das aprendizagens no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música. Além de propor que os estudantes explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio (BRASIL, BNCC, 2018, p. 482).

Sabemos como educadores que engajar os estudantes em projetos educativos pedagógicos pode ser uma tarefa desafiadora, mas muito importante para estimular sua autonomia, criatividade e interesse pelo aprendizado. Portanto, a escolha de temas a serem trabalhados como forma de projeto no ensino de história passa pelo olhar do educador e pela sondagem por ele feita do seu público-alvo, é importante ter a sensibilidade de conhecer a realidade de seus estudantes, seus interesses e suas necessidades.

Isso pode ser feito por meio de entrevistas ou conversas informais com os estudantes, por meio da observação da cultura escolar a qual o estudante está inserido, praticando também a escuta a respeito de suas demandas, anseios e necessidades.

Relativo as possibilidades da interdisciplinaridade e ensino de história, Fonseca nos faz pensar na construção de propostas pedagógicas que sejam capazes de garantir o princípio que funda e justifica a educação escolar: o desenvolvimento pleno do educando nas suas múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, políticas afetivas, éticas e estéticas. (FONSECA, 2003, p. 99).

Em um contexto social onde as mudanças acontecem cada vez mais de forma acelerada, pensar na construção de projetos educativos pedagógicos é pensar na superação dos desafios da escola e da sua função no processo educacional. Segundo Fonseca (2003), a escola deve assumir um compromisso com o seu tempo, como agente de formação de cidadãos. No entanto, segundo a perspectiva da autora,

Isso requer de nós um esforço de revisão dos pressupostos teórico-metodológicos que nortearam as práticas da tradicional escola básica. Sobretudo exige de nós um trabalho paciente de compreensão e construção de novos referenciais para que a escola seja, de fato, um espaço de inclusão e não de exclusão social e cultural. (FONSECA, 2003, p. 100).

A respeito do papel da escola no Brasil no passado, Fonseca (2003, p. 100) reitera que ela foi concebida como aparelho do Estado: “o papel da escola consistia em reproduzir conhecimentos e valores morais e cívicos às novas gerações, de acordo com os interesses e ideologia das classes dominantes.”

A partir das mudanças sociais, políticas e econômicas no final do século XX, as pesquisas acadêmicas redimensionaram as leituras e concepções sobre o papel da escola. A escola passa a ser vista “como um lugar social – como parte da sociedade -, ela passa a ser analisada de várias formas.” (FONSECA, 2003, p. 101).

Concernente ao papel que a escola desempenha na sociedade, Fonseca (2003, p. 101) afirma que ela desempenha papel duplo e múltiplo, uma vez que ela não tem o papel de fornecer somente a formação dos indivíduos, mas também de produzir culturas que penetra, participa interfere e transforma a cultura da sociedade, ou seja, ela reproduz, mas também produz conhecimentos.

É um fato que a escola interage com mais diversos grupos, sujeitos e instituições, ela não funciona de modo isolado, ela faz parte de uma estrutura social, e como parte integrante desta estrutura, ela se transforma junto com a sociedade. A escola ocupa um lugar estratégico “porque faz mediação das relações entre a sociedade, a educação, o Estado, a cultura e a cidadania” (FONSECA, 2003, p. 101).

Ao enxergar a escola como um lugar de pluralidades onde se estabelece relações sociais e políticas, é possível pensar nela como o lugar de produção e socialização de saberes, um lugar onde se forma indivíduos preparados para a vida para exercerem em sociedade o exercício pleno da cidadania.

Em se tratando da construção de projetos de ensino de história e a interdisciplinaridade, Fonseca (2003, p. 106) enfatiza que:

A interdisciplinaridade pressupõe a integração entre os conteúdos e as metodologias de disciplinas diferentes que se propõe a trabalhar conjuntamente determinados temas. Não é uma simples fusão ou justaposição, mas uma “interpenetração” de conceitos, dados e metodologias.

Portanto, sob a perspectiva de buscar uma visão ampla do ensino de História, trabalhar de forma interdisciplinar implica criar projetos assumindo uma postura político-pedagógica na qual a formação dos estudantes seja pensada como um processo em que diversos campos do saber se entrelaçam na construção do conhecimento.

Um fator relevante a ser destacado, é pensar no fator do ambiente propício para o engajamento dos estudantes em projetos interdisciplinares do ensino de História e a Arte.

A escola deve viabilizar espaços para a promoção e apresentação dos projetos desenvolvidos de forma interdisciplinar, tendo em vista que uma articulação pedagógica entre essas áreas tende a se caracterizar na materialização de apresentações artísticas dos estudantes, como: danças, apresentações musicais, apresentação de uma peça teatral entre outros. A respeito do trabalho desenvolvido com a Arte no Ensino Médio, a normativa da Base observa que

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 483).

Portanto, é papel da escola incentivar a participação dos estudantes em projetos que promova a diversidade cultural bem como dar suporte e propiciar espaços para que os eventos da apresentação de projetos ocorram de forma enriquecedora para a comunidade escolar.

Bem como é papel do professor utilizar uma abordagem interdisciplinar, fomentar projetos colaborativos que incentivem a troca de ideias e experiências entre os estudantes, criar estratégias que estimule a criatividade, experimentação de novos saberes em sala de aula e instigue a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem. Sobre a aplicação de novos saberes em sala de aula, Fonseca (2003, p. 71) exemplifica que:

É na instituição escolar que os saberes docentes e os saberes dos alunos de-
frontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à trans-
missão, e à produção de saberes e valores históricos e culturais. Nesse sentido,
as práticas escolares exigem dos professores de história muito mais que o co-
nhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária. Ora,
que o professor de história ensina ou deixa de ensinar na sala de aula, vai muito
além de sua especialidade. Daí decorre o que aparece óbvio: a necessidade de
articular diferentes saberes no processo de formação. No caso do professor de
história, as dimensões éticas e políticas da formação são extremamente

importantes, pois o objeto de ensino de história é construído de tradições, de ideias, símbolos e representações que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas.

Sendo assim, é possível ensinar história sem limitá-la a um único campo de conhecimento, mas sim articular saberes em um processo integrado. A ideia é que a construção do conhecimento seja uma experiência ampla e multidisciplinar, que leve em consideração o diálogo do uso das linguagens no ensino de história, a fim de proporcionar ao estudante uma formação mais completa e alinhada com as necessidades e desafios da sociedade contemporânea.

No próximo capítulo, iremos discorrer sobre a prática artística do *Slam Poetry* e de como essa arte pode ser inserida em projetos pedagógicos para ser utilizada no ensino de História.

Capítulo 2

O *Slam Poetry* e as suas possibilidades no ensino de História

2.1 *SlamPoetry*: a ressonância da resistência na voz dos marginalizados

No dia 23 de outubro de 2022, em entrevista ao vivo transmitida pelo canal do *YouTube* “Desce a letra Show”, intitulada “Papo de esperança”, o presidente Lula, eleito nas disputas eleitorais do mesmo ano, foi questionado a respeito do seu plano de governo para o setor da cultura uma vez que fosse eleito.⁴

O entrevistador Givanildo Dias dos Santos, influenciador digital, apresentador e empresário, mais conhecido no meio artístico como *Load Comics*, é criador de um dos maiores canais de entretenimento sobre *HQS* e cultura *Pop* do *Youtube* brasileiro, questionou o presidente se ele já tinha ouvido falar sobre o projeto conhecido como *Perifacon* que se trata de um evento de cultura pop realizado em várias periferias de São Paulo.⁵

Na fala do entrevistador Load ao presidente relatando o objetivo da *Perifacon*, ele enfatiza que o projeto foi feito por pessoas da periferia que se uniram no ano de 2018 com o objetivo de levar entretenimento, arte e cultura para os moradores da periferia, resultando desse movimento o desejo dos indivíduos se expressarem nesses eventos, ocorrendo inclusive nesse contexto as batalhas de *Slam*. O que se evidenciou o anseio das pessoas da periferia terem espaços para seus encontros.

A questão levantada por Load ao presidente é que a periferia também quer lazer, cultura, entretenimento e necessita do investimento do Estado para promover as manifestações culturais gerada no berço da periferia em todo o Brasil.

Em resposta a questão, o presidente concorda que as periferias no Brasil hoje produzem uma imensidão de cultura, desde teatro, música, literatura, cinema, arte plástica, fotografia entre outros, e que o Estado deve ser o indutor para promoção dessas manifestações

⁴Cf. “PAPO DE ESPERANÇA feat. LULA// DL SHOW #054”. Canal DESCE A LETRA SHOW na plataforma do *Youtube* Brasil. Transmitido ao vivo em 23 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kMlo8bCVRIg&t=6651s> Acesso em: 6 mai. 2023.

⁵ Cf. Portal oficial do projeto *Perifacon*. Disponível em: <https://portalperifacon.com/> Acesso em: 6 mai. 2023.

culturais. Quanto a questão das batalhas do *Slam* o presidente afirma que a sabedoria das pessoas com suas poesias e batalhas representam artistas que estão “prontos para explodir” (no sentido figurativo) e que a eles basta apenas uma chance. E a função do Estado deve ser de facilitador para que estes artistas tenham meios de evidenciarem suas artes.

Apresentamos o recorte dessa entrevista com o propósito de iniciar uma reflexão a respeito da importância da cultura que é produzida pelos indivíduos das periferias do Brasil, e como o *Slam Poetry* nesse contexto pode ser utilizado como uma ação de formação educativa para os jovens estudantes das escolas de periferia pensarem por meio de debates nas aulas de história as questões sociais, como desigualdades, racismo, gênero, violência contra as minorias entre outros temas relevantes para se compreender a sociedade brasileira e suas complexidades que refletem na violência com os moradores de periferias.

Importante ressaltar que a eleição de políticos eleitos democraticamente que dialogam e buscam compreender e se aproximarem da cultura que é produzida nas periferias representa a esperança de se ter o reconhecimento das expressões culturais das comunidades marginalizadas representadas pelo poder público.

Na obra *A invenção do cotidiano; arte de fazer*, do historiador Michel de Certeau (2014) discorre sobre *a marginalidade de uma maioria*. Para o autor a figura atual de uma marginalidade, não é mais de um pequeno grupo, mas de uma marginalidade de massa. A cultura que esses grupos produzem não são feitas de forma homogênea, elas surgem de processos criativos onde desaparece o poder de se dar uma linguagem própria, são atividades não assinadas, não legível, mas simbolizada. (CERTEAU, 2014, p. 43).

Nesse sentido, pode-se compreender que as práticas cotidianas das pessoas comuns podem ser consideradas subalternas em relação ao estabelecimento de normas e de instituições dominantes no campo da cultura. Apesar de serem a maioria, os grupos marginalizados muitas vezes não têm acesso ao poder político ou econômico para impor suas práticas culturais e visões de mundo.

No entanto, mesmo em condições marginalizadas, neste sentido pode-se dizer ao que se refere aos grupos dos excluídos da sociedade brasileira de “periféricos” essas pessoas encontram maneiras de exercerem sua própria agência criativa e resistirem às estruturas dominantes por meio de táticas sutis, como Certeau pondera que em meio a fraqueza de informações, de bens financeiros, de todo tipo de inseguranças, os marginalizados utilizam a astúcia, pois existe uma relação de forças desiguais para promoverem suas culturas:

Daí a necessidade de diferenciar as ações (no sentido militar do termo) que se efetuam no interior da rede dos consumidores pelo sistema de produtos, e estabelecer distinções entre as margens de manobra permitida os usuários pelas conjunturas nas quais exerceram sua arte.(CERTEAU, 2014, p.41).

Quando o Estado valoriza a diversidade cultural e a inclusão, os estereótipos negativos associados a esse grupo social podem ser desconstruídos, isso promove uma visão muito mais ampla e positiva de outros grupos que não vivem a realidade da periferia. Ao valorizar a cultura da periferia o Estado fomenta a criatividade e expressão artística dos indivíduos, a criação de espaços adequados para promoção de eventos pode incentivar o florescimento de talentos, estimular a economia criativa e o desenvolvimento social dos moradores dessas regiões.

Em suma, quando pensamos em eleger governantes que valorizem a cultura da periferia, a esperança de que temos como sujeitos a serem representados pelo poder público é que podemos construir uma sociedade mais justa, inclusiva, diversa, onde todas as formas de expressão cultural são respeitadas e reconhecidas como parte integral do patrimônio nacional.

Michel De Certeau, em sua obra *A cultura no plural* (1995), aborda a coexistência e as diferentes perceptivas, identidades e formas de expressão entre diferentes grupos e indivíduos e sua relação com a cultura. A respeito dos movimentos populares, o autor aponta que há uma tentativa de se instaurar ou restaurar uma rede de relações sociais necessárias à existência de uma comunidade e que regem “contra a perda do direito mais fundamental, o direito de um grupo social formular, seus quadros de referência e seus modelos de comportamento. (CERTEAU, 1995, p. 39).

Para Certeau, os movimentos populares e suas manifestações, não dependem de equilíbrios instáveis e ininterruptos, sugerindo que tais movimentos são capazes de mobilizar estratégias para se expressarem de forma criativa e adaptativa mesmo em contextos de desigualdade e opressão onde estes grupos estão inseridos.

Elas se transformam com as redes combinadas (políticas, econômicas, culturais) das quais são indissociáveis. Desse modo, com a jurisprudência, as leis, as constituições e as milhares de formas de um “Direito” que permanece consuetudinário, elas se agitam, deslocam-se, mudam de ênfase, na medida em que aparecem ou desaparecem os critérios (religiosos, nacionais, estéticos, científicos etc.) da consciência coletiva. Secretas porosidades modificam os contratos linguísticos, isto é, os acordos, tão difíceis de calcular, entre o direito (visível) e o avesso (opaco) da credibilidade, entre aquilo que as autoridades articulam e aquilo que delas é aceito, entre aquilo que elas tornam possível e aquilo que as torna críveis. (CERTEAU, 1995, p. 40).

Portanto, é possível compreender que os movimentos populares e suas variáveis de expressões artísticas, e cabe referenciar o *Slam Poetry* como uma dessas práticas artísticas por exemplo, não vivem na dependência de um sistema dominante ou até mesmo da assistência e incentivo cultural do poder público.

Dessa forma, os movimentos que emergem de grupos subalternizados não seguem uma lógica de poder predefinido, mas sim operam com suas próprias táticas, não oficiais, mas que desafiam as normas e regras de estruturas estabelecidas. Há um poder de manobra dentro das relações de poder, uma capacidade de resistência que por vezes não é estabelecida com confrontos diretos ao sistema, mas envolve estratégias sutis e criativas, que desafiam e transformam os contextos sociais estabelecidos.

2.2 O poder da *Slam Poetry* como ferramenta educacional na aula de História: uma abordagem criativa e engajante para o ensino

As batalhas de poesias conhecidas como *slams* acontecem em espaços públicos, geralmente nas ruas e praças de locais periféricos das cidades. Nas batalhas são apresentados poemas que abordam uma diversidade de temas que pretendem discutir questões sociais que buscam provocar no público a reflexão de assuntos relevantes para a sociedade as quais muitas vezes dizem respeito às suas vivências e realidade cotidiana de uma sociedade marginalizada e excluída.

As batalhas do *Slam* estão fundamentadas em cinco elementos principais: poesia, performance, competitividade, interatividade e comunidade, conforme destaca Caio Ruano Silva e Cristiana Losekann (2020), segundo a perspectiva de Smith e Kraynak, os dois precursores do primeiro torneio nacional do *Slam*, realizado em 1990, nos Estados Unidos.

O *Slam Poetry*, portanto, uma modalidade competitiva, onde as regras normalmente envolvem um limite de três minutos para a apresentação de cada artista chamado de *slammer*, ele deve fazer a sua apresentação com um texto autoral.

Silva e Losekann (2020) registram que apesar do elemento competitivo, para Smith e Kraynak

Os *slams* são eventos agregadores, locais de interação, nos quais a poesia não se define ou é julgada pelos padrões impostos por uma elite. Tão importante quanto qualquer outro elemento são as relações que se criam e se fortalecem nesses eventos. Daí o potencial do *Slam Poetry* de instituir, ao seu redor (ou ser em si), uma comunidade. (SILVA; LOSEKANN 2020, p. 3).

As performances poéticas dos *slammers* retratam muitas queixas do século XXI, seus textos abordam temas como a violência, racismo, exclusão e isolamento social, sexismo, exploração e opressão da classe trabalhadora, homofobia, transfobia. Tons passionais e de protestos apresentados pelos poetas do *Slam* confere aos *slammers* um status de ativista, mesmo que apenas manifestado em forma discursiva. (SILVA; LOSEKANN,2020).

Os *slams* dão voz a poetas e escritores das periferias, que trazem em suas escritas temas do cotidiano com engajamento de teor crítico, declamar as poesias ao público-ouvinte possibilita uma reflexão, engajamento e politização do ouvinte para questões sociais que lhes são pertinentes.

No Brasil, C. A. B. Neves (2017) enfatiza que os eventos do *Slam* promovidos em São Paulo são os maiores do país, destacando o *ZAP!Slam* e o *Slam da Guilhermina*. A *slammer* (poetisa) Roberta Estrela D’Alva⁶ foi quem trouxe o *Poetry Slam* para o Brasil em dezembro de 2008, fundando o *ZAP! Slam em São Paulo*. Para Neves, “D’Alva manteve a onomatopeia que, segundo ela, funciona como uma sigla para significar “Zona Autônoma da Palavra.” (NEVES, 2017, p. 93).

D’Alva, precursora do *Slam* no Brasil, informa que há muitas maneiras de se compreender a definição do *Poetry Slam*:

Uma competição falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo mundo. (D’ALVA, 2014, p. 109).

Outro grande precursor do *Slam* no Brasil é o poeta Emerson Alcalde⁷, *slammer* desde 2008. Em 2014, Alcalde conquistou o segundo lugar na Copa Mundial, promovida

⁶ Roberta Marques do Nascimento, conhecida como Roberta Estrela D’Alva, nascida em Diadema/SP, em 1978, é atriz-MC, diretora, pesquisadora, apresentadora, poeta, membro fundadora do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos (primeira companhia de Teatro *Hip Hop* do Brasil) e do coletivo *Frente 3 de Fevereiro*. Foi precursora dos *Poetry Slams* (batalhas de poesia falada) no Brasil. Formou-se em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP) e fez mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica da São Paulo (PUC-SP). Foi fundadora da *Zona Autônoma da Palavra* (ZAP) e é curadora do *Rio Poetry Slam*, que acontece anualmente na Festa Literária das Periferias, no Rio de Janeiro. Codirigiu, com Tatiana Lohmann, o documentário *Slam: Voz de Levante* (2018) que mostra “a retomada do espaço público” pelo *Slam* no Brasil. Cf. em Roberta Estrela D’Alva – *Wikipédia*, a enciclopédia livre (wikipedia.org). Acesso em: 15 jul. 2023.

⁷ Emerson Alcalde, nasceu e vive na periferia de São Paulo. Graduou-se em teatro. É *slammer*, escritor e autor dos livros: *A massa, o vendedor de travesseiros, Diário Bolivariano, Genesis e Nos corre da poesia – autobiografia de um slammer*. Já se apresentou na Venezuela, Argentina, Caribe, Canadá, México e França. É patrono da AEL (academia estudantil de letras) da EMEF Dr. José Augusto Cesar Salgado. Vencedor do Prêmio Jabuti na categoria

anualmente na capital francesa. Em 2012 fundou o segundo *Slam* do Brasil na Zona Leste de São Paulo o *Slam da Guilhermina*. Segundo Neves, o *Slam da Guilhermina* já sofreu reclamações dos comerciantes das redondezas e suspeitas dos seguranças do Metrô próximo. “Tampouco pacífica é a aceitação pelos cânones tradicionais dessa literatura marginal periférica, que cresce no Brasil no decorrer da década de 1990, e que rompe com a linguagem culta, valorizando os termos e as gírias das periferias”, destaca Neves (2017, p. 95).

Percebe-se que a literatura marginal causa desconforto entre os que se consideram escritores no campo literário nacional mais tradicional, pois os sujeitos periféricos quando reivindicam o seu espaço e se colocam na posição de escritores como quaisquer outros demais autores nacionais, desconstrói estereótipos associados a visões simplistas e negativas da arte proveniente das periferias.

Pensando na perspectiva de disseminar a literatura marginal no espaço escolar, e criar possibilidades para diversidade cultural como forma de promover a autoexpressão, a conscientização e o entendimento dos estudantes de escolas públicas e de periferia, a inclusão do *Slam* pode servir como uma ferramenta de diálogo aberto sobre os preconceitos e estereótipos presentes na sociedade em relação à arte da periferia.

Podendo inseri-lo como proposta pedagógica para o ensino de história engajante, criando possibilidades aos estudantes de não só compreenderem a história do seu país, de suas origens, do seu contexto social, de sistemas políticos e econômicos, das diversas e variáveis culturas, mas também de terem a oportunidade de fazerem leituras de suas próprias realidades, escreverem sobre suas vivências, declamar suas poesias autorais, se expressarem através de performances poéticas, ou seja, utilizar o *Slam* para reivindicarem seu lugar de fala e não só de escuta no ambiente escolar.

Paulo Freire, em sua obra *Educação como prática da liberdade* (2022, p. 122), propõe questões para se pensar em propostas de ensino de uma educação corajosa, que enfrente a discussão com o homem comum, de seu direito à participação, propondo-se a pensar no formato da educação que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas do seu tempo e de seu espaço, assim enfatiza Freire:

[...] a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem, no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade por novos hábitos de participação e ingerência [...] Nada ou quase nada existe em nossa educação que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa,

fomento a leitura. Vice-campeão da Copa do Mundo de *Slam* de Paris, de 2014. Cf. em EMERSON ALCALDE - *Slam* Digital. Acesso em: 15 jul. 2023

da constatação, da revisão dos “achados” – o que implicaria o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua. (FREIRE, 2022, p. 124-215).

A abordagem de Freire para concepção de uma educação inovadora, que se opõe a métodos tradicionais e conservadores, é um incentivo importante de nosso agir educativo, é um estímulo para fazermos uso do processo de democratização do país, apelarmos para a educação como uma ação social, a fim de superarmos a alfabetização puramente mecânica, e a nossa própria inexperiência democrática.

Ao se pensar nesse desafio para o ensino de História para estudantes de escolas inseridas em comunidades periféricas, a proposta do *Slamnas* aulas de história pode ser um meio de proposta pedagógica que possibilita envolver os estudantes em reflexões significativas e críticas, portanto, devemos adotar estratégias de superar as posições de descrença no educando, sobretudo, nos que fazem parte dos grupos periféricos de nossa sociedade. Superar a descrença no seu poder de fazer, de discutir, de trabalhar.

Freire (2022, p. 127) reforça que a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Os problemas da própria democracia.

Em contraposição da educação democrática, no formato de educação tradicional, o conhecimento é transmitido de forma autoritária, com o professor e o seu material como principais fonte de informação e conhecimento. Ditamos ideias, afirma Freire:

Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não se adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não os incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. Não seria possível, com uma educação assim, formarmos homens que se integrassem neste impulso de democratização. (FREIRE, 2022, p. 127).

Essa problemática levantada por Freire, de uma educação que reforça a hierarquia entre professor e estudante, reproduz o modelo de educação de caráter formativo, reforçando nos indivíduos a passividade, a ingenuidade, e que muitas vezes condiciona o indivíduo a desenvolver uma consciência estática, submetendo-o a fatalismo, ou seja, no cruzamento dos

braços, à impossibilidade de tomar atitudes diante do poder e dos fatos, sob os quais está submetido e se vendo por vencido.

Ao propor uma abordagem educacional transformadora, que valoriza a diversidade cultural e linguística dos estudantes, Freire enfatiza a importância de uma educação que seja capaz dos indivíduos se identificarem com as condições de sua realidade. O autor levanta as seguintes questões: Como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? (FREIRE, 2022, p.140).

Freire (2022, p. 141) elenca as seguintes propostas para responder essas questões: a) num método ativo, dialógico, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a de redução e da codificação.

Na proposta inicial do método ativo e dialógico, a utilização do *Slam Poetry* no ensino de história na sala de aula encontra lugar adequado para ser utilizado como recurso educacional que capacite os estudantes a se tornarem cidadãos críticos e ativos em suas comunidades e sociedades.

Ao pensar em uma proposta pedagógica que insere o estudante como interlocutor no processo de ensino e aprendizagem, a escrita de poesias autorais a serem declamadas nas competições do *Slam* no espaço escolar, podem possibilitar que a interpretação e leitura de mundo dos estudantes se faça reconhecida, tanto a escrita como a possibilidade de reflexão no exercício da escuta, servirão como instrumento de uma pedagogia de ação transformadora, professores e estudantes se tornam parceiros, aprendendo e ensinando uns aos outros.

Freire (2022, p. 141) afirma que o diálogo é “uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica.” Portanto, pensando na relação do professor e estudante, quando esses polos do diálogo se ligam sobre esses princípios, com amor, com esperança, com fé um no outro, ambos se fazem críticos na busca de algo em comum. Instala-se nesse processo uma relação de simpatia entre ambos. Só assim, segundo o autor, é possível a comunicação.

De uma expressão poética e concomitantemente pedagógica, a respeito do diálogo e do antidiálogo o autor afirma:

O diálogo é, portanto, o indispensável caminho [...] não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos [...] O antidiálogo, que implica uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a

tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque é desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. Precisávamos de uma pedagogia de comunicação com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. (FREIRE, 2022, p. 141-142).

Na intenção de promover uma pedagogia de comunicação democrática no ensino de história na escola, o *Slam* pode representar a possibilidade de promover diálogos e reflexões profundas na comunidade escolar. É fato que a escola, tem um papel fundamental na desconstrução da violência estrutural que faz parte da história do Brasil. O Brasil sendo um país com enormes desigualdades econômicas e sociais e historicamente classista, machista, racista, adultocêntrico, homofóbico, é extremamente violento com crianças e adolescentes das periferias.

É notícia recorrente na imprensa nacional atos de violência estrutural e os altos índices de mortalidade de crianças e adolescentes, provocada pelo tráfico de drogas, atuação de gangues e extermínio de adolescentes em conflito com a lei, bem como homicídios e acidentes de toda ordem.

Ainda que haja garantias democráticas expressas na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a violência contra crianças e jovens das periferias, manifesta-se de diferentes formas (física, psicológica e/ou sexual) e se caracteriza por estar associada às condições específicas dos locais onde ocorre a violência excludente.

Mediante essa realidade vivenciada pelos moradores de periferias, em especial os estudantes que ora presenciam a violência ora são as próprias vítimas, a escola como formadora, pode e deve contribuir para o acolhimentos das demandas que os estudantes trazem de suas realidades, bem como criar possibilidades da instituição dar visibilidade às vozes dos oprimidos, ouvir suas críticas, os modos de versar que são por vezes desvalorizados e incompreendidos por mero preconceito, a escola pode ser o palco dos rejeitados que transgridam a cultura estabelecida e legitimada pelos que sempre tiveram em espaços de poder e de visibilidades.

Não é comum encontrarmos nas escolas atividades e trabalhos realizados com movimentos de arte que valorize a própria expressão artística de sua comunidade, os professores que lecionam em escolas de periferias muitas vezes precisam cumprir demandas e cronogramas já estabelecidos pela Secretária de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC-MT) e Diretoria Regional de Educação (DRE) pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o que acaba dificultando que o professor inclua em seu planejamento de aula projetos pedagógicos que represente os grupos culturais já existente na própria comunidade escolar.

Ocorre também que muitos professores, que têm suas aulas atribuídos em escolas de periferias não conhecem a realidade e dinâmica da comunidade, podem ter dificuldade em reconhecer a diversidade cultural e até linguística dos estudantes. É possível afirmar que por vezes de forma até inconsciente e por desconhecimento ocorra preconceitos com a cultura que vem da periferia. Essa seria uma temática muito interessante para uma possível investigação de pesquisa na área do ensino.

Portanto, pensar em uma proposta pedagógica como projeto de intervenção que insira o *Slam Poetry* no espaço escolar requer também pensarmos em como podemos criar novas possibilidades de ensino que envolva toda a comunidade escolar, tendo como principal colaborador do projeto o próprio estudante, que estimulado a ser o protagonista de sua arte, aprenda a desenvolver seu potencial crítico, a resistir toda forma de opressão e violência, não só no espaço escolar, mas como indivíduo, como cidadão que tem direito a vida.

2.3 Versos de memória e luta: explorando a *Slam Poetry* no ensino de História para uma abordagem étnico-racial e o combate ao racismo no Brasil

No Brasil, desde que foi extinta a escravidão de africanos e seus descendentes no país, muitas discussões foram realizadas para se tratar da promoção da igualdade racial, debates públicos fruto da força do movimento social negro impulsionaram a discussão para que o assunto fosse revisto e tratado na esfera política.

No texto *Entre o racismo e a desigualdade: da constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008)*, Adailton Silva, Cristiana Luiz, Luciana Jaccoud, Waldemir Silva (2009, p. 19) destacam que o esforço de debater a promoção da igualdade racial como tema organizador de políticas públicas é um processo que se assenta no tratamento dado à temática racial pela Constituição Federal, promulgada em 1988. Como outrora nunca havia sido tratada, o texto constitucional reconhece o racismo e o preconceito racial como fenômenos presente na sociedade brasileira, segurando a necessidade de combatê-los.

A Constituição Federal defende também a promoção da igualdade como meta da República, bem como determina a valorização dos diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira. Vale ressaltar que dentro desta perspectiva, o tema racial na agenda das políticas públicas é fruto também de um esforço e engajante movimento social negro, que de forma coletiva buscaram de diversas formas combater o racismo e criar meios mais efetivos de promoverem a igualdade racial no país, bem como “recuperar as mudanças de interpretações e de

paradigmas, que permitiram a emergência de uma nova configuração da questão racial no Brasil e seu impacto sobre o texto constitucional.” (SILVA; LUIZ; JACCOUD; SILVA, 2009, p. 20).

Pesquisador do tema racismo, Silvio Luiz de Almeida (2019), em sua obra *Racismo estrutural*, afirma que as disposições mais relevantes sobre a questão racial na Constituição Federal de 1988, está disposta no âmbito penal, ao tornar o crime de racismo inafiançável e imprescritível, disposição que orientou a Lei n. 7716/1989, dos crimes de racismo, também conhecida como Lei Caó, nome este que homenageia o parlamentar Carlos Alberto de Oliveira, o proponente do projeto de lei.

Almeida (2019, p. 89) enfatiza que o texto constitucional garante de forma explícita o respeito à diversidade religiosa – incisos VI, VII e VIII do artigo 5º -, a proteção de diversas manifestações culturais – artigo 215 -, além de estabelecer o dever de salvaguardar as terras indígenas e quilombolas – artigo 231 da Constituição e artigo 68 Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e a Lei n. 12.288/2010, conhecida como o *Estatuto da Igualdade Racial*, que no artigo 1º dispõe que o documento é

[...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Nas últimas duas décadas, o debate sobre desigualdades raciais feito no sistema de ensino ganharam mais espaço uma vez que novas questões foram propostas para serem trabalhadas como o objetivo de promover a proposta de um ensino democrático e inclusivo.

A convicção e a necessidade de fortalecer a escola como espaço propagador de valores democráticos, da diversidade, da equidade, do combate a atitudes e ideias que favorecem o preconceito e a discriminação, é um esforço relacionado às práticas pedagógicas, aos novos temas abordados nos livros escolares, no campo do ensino da história, e a importante contribuição da Lei n. 10.639/2003⁸, que alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B que assim especifica:

⁸ Cf. BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.[...] 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. [...] 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. [...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.” (BRASIL, Lei n. 10.639, 2003).

A partir destes dispositivos legais, tornou-se obrigatória a inclusão, no currículo do ensino básico, do estudo da história e da cultura afro-brasileira, a qual tem como objetivo contribuir para a formulação de projetos empenhados na eliminação de preconceitos e valores racistas recorrentes na história do Brasil, comprometendo-se com uma educação de relações étnico-raciais positivas, visando promover maior conhecimento histórico da contribuição e luta de grupos sociais historicamente discriminados.

Nessa perspectiva, o intuito da promulgação da Lei n. 10.639/2003 é uma resposta à população afrodescendente que historicamente lutaram e ainda lutam para terem seus direitos garantidos, suas identidades valorizadas, terem o ressarcimento dos danos materiais, psicológicos, políticos e educacionais sofridos no período da escravidão, e até mesmo após a abolição, pois mesmo após a Lei Áurea que deu fim a escravidão entrou em vigor, a continuidade dos danos causados pelo regime escravista continuou, sobretudo no preconceito, na discriminação racial, na exclusão social e a negação de direitos à participação política entre outros.

Sobre Educação das Relações étnico-raciais, o texto do Parecer n. 003/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), enfatiza que para que haja sucesso nas políticas públicas de Estado, é necessário que os estudantes tenham as condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas adequadas e favoráveis para a aprendizagem, não só os estudantes negros e não negros, mas também os professores, que precisam se sentir preparados, valorizados e apoiados.⁹

O sucesso dessa pedagogia étnico-racial depende também do trabalho conjunto que envolva os processos educativos da agenda escolar, políticas públicas de Estado, a participação dos movimentos sociais, uma vez que as mudanças éticas de uma sociedade, a valorização das diversidades culturais, a forma de se compreender e participar da política, o ato de aprender e de ensinar não se limitam à escola. (CNE, Parecer n. 003/2004, p.5).

⁹Cf. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 003, 17 de junho de 2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em: 20 ago. 2023.

O termo raça é frequentemente utilizado nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas influenciam e interferem no destino e no lugar social os indivíduos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, conforme afirma o texto do Parecer n. 003/2004, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro, que “em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos”.

O texto do parecer também explica o sentido do termo étnico-racial:

O emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor de pele e traços fisionômicos o são também devido a raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das origens indígena, europeia e asiática. Convivem no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. (CNE, Parecer n. 003/2004, p. 5).

No ano de 2008, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 11.645, que também inclui nos currículos de ensino básico a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena. O objetivo da lei a princípio é promover uma reparação histórica no ensino que por muito tempo negligenciou e até mesmo ocultou a contribuição dos povos originários para a formação do Brasil. É também um mecanismo de valorização da diversidade cultural, uma vez que possibilita levantar reflexões e debates que desconstrua os estereótipos e preconceitos que os povos originários vivenciam na sociedade brasileira.

Dada a possibilidade legal de se debater na escola a questão étnico-racial, os professores de maneira sensível e responsável podem incluir em seu planejamento uma abordagem pedagógica que promova a compreensão das diferentes etnias e das suas identidades culturais, apresentando novas perspectivas históricas incluindo a história das minorias étnico-raciais e dos grupos historicamente oprimidos.

A pedagogia do diálogo proposta por Freire (2022) com os estudantes pode incentivá-los a apresentarem suas questões e dúvidas, bem como reflexões e análises críticas de representações históricas como as obras de arte, literaturas, documentos históricos, fotografias, músicas, filmes, mídias, a fim de identificar e discutir os estereótipos e preconceitos que esses grupos marginalizados e excluídos viveram e vivem na sociedade brasileira.

A proposta do *Slam Poetry*, nesse contexto, permite que o estudante reflita por meio da escrita de sua poesia, a sua percepção suas aspirações e aspectos culturais que estão ao seu redor, buscando desmitificar por meio de suas palavras o racismo e a discriminação violenta que em tempos permeados por discursos e práticas violentas e excludentes atingem a dignidade de grupos marginalizados e estigmatizados pela sociedade brasileira.

O estudante-*slammers* pode e deve coexistir junto aos demais estudantes que se afeiçoam pela cultura legitimada pela instituição escolar, pois embora eles não deixam de valorizar a cultura letrada e tradicional dos currículos, ele se apresenta como um reinventor de novas possibilidades de existir e reexistir. Nos versos dos estudantes-*slammers* a poesia pode representar sua identidade, sua realidade, a luta da resistência para viver e serem aceitos e reconhecidos como indivíduos pensantes, leitores e escritores sobre as diversas nuances da vida e do meio em que vivem.

Trabalhar com o *Slam* na escola pode ser uma tentativa de empreender em uma pedagogia que intenciona combater a mentalidade racista e discriminadora secular fora e dentro das escolas. Tratar das relações étnico-raciais no Brasil exige dos educadores um esforço e dedicação intelectual para superar a visão etnocêntrica europeia e reconhecer que o combate ao racismo é uma reponsabilidade moral e política que não se faz exclusivamente na escola, a respeito dessa perspectiva, o Parecer n. 003/2004 dispõe que:

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e posturas que visam uma sociedade justa. (CNE, Parecer n. 003/2004, p. 6).

O influente autor Frantz Fanon (1968), em sua obra *Os condenados da terra*, faz uma importante reflexão a respeito da politização das massas e enfatiza que as massas têm de saber que o governo estão a serviço delas, ou seja, quando pensamos em propostas educativas que empreenda o esforço de combater o racismo por exemplo, de construir uma sociedade mais justa e igualitária, é necessário partir do pressuposto que é preciso descentralizar o poder da ação, é descaracterizar o ato político de nomear um herói, um salvador, ou até mesmo um

projeto que apresenta a fórmula mágica que está pronta e só precisa ser implementada e aceita pelo povo para solução do problema.

Nesse sentido, Fanon observa que

[...] acredita-se frequentemente, com criminosa leviandade, que politizar as massas é pronunciar diante delas, de vez em quando, um grande discurso político. Pensa-se que basta a um líder ou a um dirigente falar em tom doutoral dos grandes problemas da atualidade para estar desobrigado do imperioso dever de politização de massas. Ora, politizar é abrir o espírito, é despertar o espírito, dar à luz o espírito. É como disse Césaire, “inventar almas”. Politizar as massas não é, não pode ser, fazer um discurso político. É obstinar-se com fúria em fazer com que as massas compreendam que tudo depende delas, que se estagnamos é culpa sua e se avançamos também é culpa sua, que não há demiurgo, que não há homem ilustre e responsável por tudo, mas que o demiurgo é o povo e que as mãos mágicas são em última análise as mãos do povo. (FANON, 1968, p. 162).

A discussão indicada por Fanon (1968) a respeito a politização das massas, sobretudo as colonizadas, como é o caso da sociedade brasileira que passou por este processo histórico, nos convida a refletir sobre alguns aspectos estruturais que ainda impacta de forma profunda a consciência política do nosso povo.

O autor acredita que o processo de politização das massas implica no despertar de sua consciência política e na compreensão da missão que o sujeito deve cumprir com o coletivo, “O combate coletivo pressupõe uma responsabilidade coletiva na base e uma responsabilidade colegiada na cúpula. Sim, é necessário comprometer a todos no combate pela salvação comum.” (FANON, 1968, p. 163).

Portanto, trata-se de uma ação direta de propiciar o engajamento do povo nas ações políticas, e como estamos propondo neste trabalho, uma ação pedagógica no âmbito escolar de democratizar o ensino, o intuito da proposta *Slam Poetry* no ensino de História para uma abordagem étnico-racial e o combate ao racismo no Brasil, dialoga com a possibilidade dessa luta do combate ao racismo ser uma experiência de ação coletiva, é um meio prodigioso de ativar a participação dos estudantes e apresentar a eles possibilidades de contribuírem nos processos de transformação de sua própria realidade e dos problemas que o cerca na escola, na sua comunidade no seu país e no mundo.

2.3 Desafiando o silêncio: abordando o racismo de forma construtiva na aula de História

O racismo no Brasil é refletido em diversas manifestações e estruturas sociais, ele se reflete nas desigualdades socioeconômicas persistentes entre a população negra e indígena que enfrentam historicamente a marginalização, exclusão, pobreza, falta de acesso à educação de qualidade, falta de moradia, de acesso a serviços de saúde e oportunidades de emprego.

Podemos afirmar que o racismo é inquestionavelmente uma das grandes tragédias humanas. Portanto, é necessário compreender as várias formas que o racismo se apresenta e suas implicações em todos os aspectos da vida em sociedade, para enfrentá-lo em níveis individuais e com ações coordenadas pelas instituições responsáveis em promover a igualdade, inclusão e justiça social, como já aqui mencionado, é um dos papéis da educação.

Há vários vieses teóricos para abordar e conceituar o tema do racismo, e não é a pretensão deste trabalho dar conta de todas as questões que esse debate levanta.

Irei tomar como referência teórica a abordagem feita por Silvio Luiz de Almeida estudioso do tema, em sua obra *Racismo estrutural*, que caracteriza o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial como:

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial [...] O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca dos indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação racial por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem a qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. (ALMEIDA, 2019, p. 22-23).

Segundo Almeida, o racismo que se materializa como discriminação racial é definido por seu caráter sistêmico, ou seja, se trata de um processo em que condições de subalteridade e de acesso a privilégios se distribuem e se reproduzem entre grupos raciais nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas.

O racismo articula-se com a segregação racial com a divisão espacial de raças em locais específico, daqueles frequentados exclusivamente para membros de grupos raciais, a exemplo de bairros periféricos, estabelecimentos comerciais e serviços públicos como escolas, hospitais, que simbolizam regimes segregacionistas, como foi por exemplo na história do *apartheid* sul-africano. (ALMEIDA, 2019, p. 24).

Outro aspecto muito importante para se compreender as formas multifacetadas do racismo, é a tese que afirma a existência de racismo institucional levanta por Almeida. Segundo o autor,

A principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. O que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação. (ALMEIDA, 2019, p.27).

Nesse sentido, podemos compreender que no caso do racismo institucional, a imposição e domínio de homens brancos nos espaços de poder, acarreta a supervalorização de suas culturas e padrões estéticos, bem como naturaliza a hegemonia destes grupos raciais historicamente privilegiados, de modo que o parâmetro estabelecido para ocupação de cargos de poder como por exemplo em instituições públicas como o legislativo, executivo, judiciário, nas reitorias das universidades, nas instituições privadas nos cargos de diretoria e gerências, sejam ocupados preferencialmente por indivíduos brancos.

Contudo, eis as questões: como tratar e trabalhar essa realidade em sala de aula e instigar a conscientização dos estudantes para enfrentar as mais variadas formas de racismo presente em nossa sociedade? Qual caminho para enfrentamento do racismo que pode representar as alterações deste modo de funcionamento?

Um dos caminhos apontados por Almeida é o uso da resistência dos grupos subalternizados, resistência no sentido de buscar modificações no modo de funcionamento das instituições. O autor ressalta o papel da escola e do Estado, instituições que podem modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça:

Um exemplo dessa mudança institucional são as políticas de ação afirmativa, cujo objetivo é, *grosso modo*, aumentar a representatividade de minorias raciais e alterar a lógica discriminatória dos processos institucionais. Sabe-se que as políticas de ação afirmativa, apesar de seu longo histórico de implantação e de seu reconhecimento jurídico e político, ainda motivam grandes controvérsias dentro e fora das instituições em que são implementadas. Isso comprova que: a) as instituições são conflituosas e sua coesão depende da capacidade de absorver conflitos, tanto ideológica quanto repressivamente; b) a instituição precisa se reformar para se adaptar à dinâmica dos conflitos sociais, o

que implica alterar suas próprias regras, padrões e mecanismos de intervenção. (ALMEIDA, 2019, p. 28).

No intuito de contribuir com o enfrentamento do racismo, a abordagem dessa temática na aula de história deve proporcionar estudos e atividades que amplie a discussão da diversidade cultural, racial e social.

É preciso ter clareza que a Lei n. 10.639/2003 assegura juridicamente ao professor a inclusão de conteúdos que trate das questões étnico-raciais, o professor tem autonomia nos estabelecimentos de ensino para compor projetos pedagógicos que abordem o combate ao racismo, inclusive permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do engajamento direto ou indireto de ativistas de Movimentos Sociais, do Movimento Negro entre outros que possam colaborar com a reflexão sobre o enfrentamento do racismo na sociedade. (CNE, Parecer n. 003/2004, p. 8).

Dentro da perspectiva de desenvolver o projeto “Ensino de História, violência e racismo: o uso do *Slam Poetry* como estratégia em sala de aula” incluí como referência bibliográfica no meu planejamento de aula, a obra organizada por Mozart Linhares da Silva Luiza Franco Dias, intitulada *21 textos para discutir racismo em sala de aula* (2022). Este é um livro paradidático construído por meio de reflexões do grupo de pesquisa “Identidade e Diferença na Educação” (DGP/CNPq).

A obra trata de pesquisas norteadas pelas temáticas das relações raciais, da branquitude, do racismo estrutural e das mais variadas formas de manifestação do racismo contemporâneo. Os 21 textos reunidos na obra, embora tenha uma linguagem acessível aos estudantes, é possível verificar que há um rigor teórico com as temáticas e com as propostas de atividades apresentadas pelos autores.

A proposta de trabalhar com esta obra, é abordar diretamente o tema do racismo em sala de aula, pois compreendo que um dos passos mais importantes para o enfrentamento do racismo, seja falar sobre ele, problematizar as questões que são inerentes às manifestações racistas em nossa sociedade. Portanto, o objetivo da leitura dos textos previamente selecionados para a turma e o debate feito sobre a compreensão do conteúdo, é tratar de forma didática e com embasamento teórico o tema do racismo.

Romper o silêncio é um dos nossos desafios em sala de aula. Como professora de história percebo que em muitos momentos no qual levantei a questão do racismo para debate coletivo em sala de aula, identifico a recorrente a dificuldade que os estudantes têm de se expressarem.

Ainda que haja a questão do “silêncio” no sentido de que alguns estudantes se omitem de opinar e se envolver na reflexão verbalmente e em público, quando a aula é ministrada e o fato deles terem contato com a explicação do tema, ouvirem seus pares, essa didática pode colaborar para sua conscientização e para a construção do seu pensamento crítico.

Para refletir sobre a questão do silenciamento e racismo, tomo como referência teórica a contribuição da pesquisadora do tema Djamila Ribeiro, autora da obra *O que é lugar de fala?* (2017).

Djamila Ribeiro discute a relação do projeto colonial e suas formas de silenciar os grupos historicamente discriminados, para ilustrar essa condição ela traz a referência da pintura da escrava Anastácia retratada por Etienne Arago, na qual tem a boca amordaçada com uma máscara de ferro. A respeito de uma nova percepção e leitura dessa imagem, Ribeiro cita a interpretação apresentada pela escritora negra brasileira, Conceição Evaristo, vencedora do Prêmio Jabuti 2004 com o livro *Olhos d'água*, que em entrevista ao site da *Carta Capital* disse: aquela imagem da escrava Anastácia, eu tenho dito muito que a gente sabe falar pelos orifícios da máscara e às vezes a gente fala com tanta potência que a máscara é estilhaçada.¹⁰ E eu acho que o estilhaçamento é um símbolo nosso, porque nossa fala força a máscara. (RIBEIRO, 2017, p. 43).

A máscara neste sentido foi utilizada como forma legítima de silenciamento, no entanto, a resistência dos grupos subalternizados estão presentes de muitas outras formas, a se pensar além da fala, a lógica do discurso de apresentar os escravizados como aqueles que foram limitados, silenciados, confinados num beco sem saída, e que o subalterno nunca rompe o silêncio é a mesma lógica do discurso colonial, “pensar esse lugar como impossível de transcender é legitimar a norma colonizadora, pois atribuiria poder absoluto ao discurso dominante branco e masculino.” (RIBEIRO, 2017, p. 42).

No contexto de uma sala de aula, quando assuntos sensíveis são abordados e debatidos em coletivo, como por exemplo o racismo, o machismo a violência contra os vulneráveis a homofobia entre outros, existe ainda uma certa resistência dos estudantes expressarem verbalmente suas posições e opiniões, como já foi dito, no entanto, muitos estudantes o fazem de outras maneiras, não necessariamente se posicionam só falando o que acha do tema, o que pensam a respeito de certas situações em público, sem dúvida existe outras formas de expressarem seus posicionamentos, seja por um olhar, uma expressão facial, um gesto, um desenho que faz

¹⁰ Cf. entrevista completa intitulada Conceição Evaristo: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio” Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/> Acesso em: 30 ago. 2023.

na folha do caderno enquanto escuta a discussão, uma frase cunhada na parede da sala ou na carteira, a música que canta a forma como se veste e até mesmo suas demandas trazidas de modo mais privado, sem alarde, de modo discreto ao professor no corredor da escola, são situações que já aconteceram comigo e com certeza com tantos outros colegas no ambiente escolar.

Vamos pensar nos motivos que podem ser a causa do silenciamento desses estudantes, Ribeiro (2017) destaca que muitas perguntas podem ser feitas a respeito do lugar de fala:

“Quem pode falar?”, “O que acontece quando nós falamos” e “Sobre o que é nos permitido falar?”. Esses questionamentos são fundamentais para que possamos entender lugares de fala. Dentro do projeto de colonização, quem foram os sujeitos autorizados a falar? O medo imposto por aqueles que construíram as máscaras serve para impor limites aos que foram silenciados? Falar, muitas vezes, implica em receber castigos e represálias, justamente por isso, muitas vezes, prefere-se concordar com o discurso hegemônico como modo de sobrevivência? E se falamos, podemos falar sobre tudo ou somente sobre o que nos é permitido falar? Numa sociedade supremacista branca e patriarcal, mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transsexuais, lésbicas, gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais? Existe o mesmo espaço e legitimidade? (RIBEIRO, 2017, p. 43-44).

Bem sabemos que o ambiente escolar pode ser extremamente violento, pois a escola é um espaço de convivência e socialização, portanto, os problemas que surgem do convívio dos estudantes é uma expressão dos problemas existentes na sociedade, e o racismo no ambiente escolar é um entre tantos outros problemas que adentram os muros da escola.

Como professora em escola pública e de periferia, é recorrente presenciar situações de conflitos entre os estudantes, comentários depreciativos baseados na raça, apelidos ofensivos, insultos raciais e zombarias, a frequente queixa de estudantes que recorrem aos professores e coordenação para relatarem episódios de racismo e outras formas de violências, seja por parte de outros estudantes, professores ou até mesmo da equipe pedagógica da escola.

O estudante que está sofrendo com a discriminação no ambiente escolar, tende a ser mais isolado, ele evita interações sociais na escola, demonstra desconforto para participar de atividades em grupo, alguns se tornam violentos, pois usam a violência verbal e até mesmo física como forma de defesa da discriminação que ele sofre.

Identificar essas situações é um desafio para o professor e para a equipe pedagógica escolar, pois são situações que podem ser visíveis, mas também podem ser imperceptíveis. A percepção do racismo não está clara para todas as pessoas, até mesmo a vítima do racismo pode apresentar dificuldade em reconhecer que ela está sendo violentada, agredida e importunada por um racista.

Portanto, quebrar o silêncio, manter o diálogo com estudantes, fornecer apoio, criar possibilidades para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar é uma tarefa da escola, e penso eu que as aulas de história e o *Slam Poetry* podem contribuir para quebrar o silêncio de temas que são sensíveis aos estudantes, uma vez que o estudo da história pode abordar de maneira ética e responsável a questão do racismo e de outras formas de violências que fazem parte das vivências dos estudantes no contexto escolar e na sociedade.

E nesse sentido, trabalhar com a possibilidade do *Slam* nas aulas de história, têm como ponto de partida a dinâmica da reflexão e debates dos temas inerentes as experiências e vivências do estudante no ambiente escolar e das problemáticas em torno da violência, bem como o incentivo à escrita das poesias, as batalhas como competição e a apresentação de suas performances ao público escolar. Do ponto de vista didático e prático, o estudante como autor de sua obra terá a possibilidade de ter o seu lugar de fala, de ser um meio de comunicação de seus pares e por que não de sua própria história? O que no *Slam* é chamado de “autorrepresentação”, ou seja, a capacidade de contar sua história com suas próprias palavras e dar seu depoimento de vida.

As performances que fazem parte das batalhas, é um fator estimulante para os estudantes *slammers* explorarem o máximo o seu corpo e a sua voz, na busca pela comunicação com o público a performance são também um meio de expressão dos seus sentimentos.

A respeito da performance, em artigo publicado com o título *Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o Poetry Slam entra em cena, aslammer* e autora Roberta Estrela D’Alva afirma que:

Há de se reconhecer que na busca por performances impactantes o discurso de muitos *slammers* se acirra racialmente, politicamente, levando temas polêmicos, expondo suas vidas privadas e o que acontece em muitos desses casos é que as temáticas ficam em destaque e, por vezes, até mesmo se sobrepõem aos poemas. (D’ALVA, 2011, p. 124).

A característica marcante do *Slam* é a oportunidade de se ter o lugar de fala, o uso do argumento e da performance é uma forma de ensino e aprendizagem para formação do estudante-*slammers* e para o público ouvinte. Um dos objetivos dos poetas do *Slam*, segundo D’Alva (2011, p. 123), é fazer com que os espectadores vibrem com sua performance, que tenham suas paixões provocadas, que sejam despertados e emocionados pelo humor, horror, pelo caos, pela doçura, pela perturbação ou pelas inúmeras sensações emocionais e corporais que propõem os mais diversos recursos usados para atingir esses fins.

Por fim, pensar no ensino de história que dialogue com “a busca de uma educação como prática para liberdade”, proposta esta feita por Paulo Freire (2022) se faz necessário em tempos em que o obscurantismo e os discursos retrógrados se fazem presentes em muitas instâncias da educação em nosso tempo.

Discursos estéreis daqueles que acreditam que o pensamento crítico capaz de ampliar nossa capacidade de compreender como funciona os processos históricos e a sociedade é sinônimo de “doutrinação”, como por exemplo o caso de tentativas de implementação de Projetos de Lei inspirados no movimento “Escola Sem Partido”, os quais visam atender a agenda de uma política conservadora e de extrema-direita no Brasil.

Portanto, estimular a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, dar voz aos que querem falar, permitir o protagonismo do estudante, é uma das formas de resistir à velhos métodos políticos de repressão, perseguição e exclusão na educação. E o *Slam Poetry* trabalhado junto ao ensino de história, é uma poderosa ferramenta de enfrentamento há tudo o que representa o atraso, autoritarismo, exclusão e reprodução de velhas práticas pedagógicas antidemocráticas que inviabilizava os estudantes terem seu espaço de voz e reconhecimento no espaço escolar.

Concluo essa reflexão, citando a definição do *Slam* feita por D’Alva (2011, p. 125):

O *Slam* é feito pelas e para as pessoas. Pessoas que, apropriando-se de um lugar que é seu por direito, comparecem em frente a um microfone para dizer quem são, de onde vieram e qual o mundo em que acreditam (ou não). É um espaço para que o sagrado direito à liberdade de expressão, o livre pensamento e o diálogo entre as diferenças sejam exercitados. Um espaço autônomo onde é celebrada a palavra, a fala, e, ainda mais fundamental num mundo como o que vivemos – a escuta.

No capítulo seguinte, após feita as considerações acerca das possibilidades de utilizar o *Slam Poetry* nas aulas de história, será apresentado as possibilidades do docente que atua em escola pública apresentar o Projeto *Slam Poetry* para estudantes do Ensino Médio a fim de desenvolver nos envolvidos o estímulo à conscientização social e aprendizagem de um ensino democrático, que inclui, que liberta, que ensina o indivíduo a resistir com a arte, com a sua voz a toda e qualquer forma de violência.

Capítulo 3

A origem e evolução do *Slam Poetry* como expressão artística e social

3.1 A origem, conceito e regras do *Slam Poetry*

Slam Poetry, traduzido literalmente por batalha de poesia, pode ser compreendida como uma expressão artística que une verso e performance em competições de poesia falada, onde qualquer pessoa pode participar.

No entanto, Caio Ruano da Silva, em sua dissertação intitulada *Slam Poetry: Poesia performática, política e educação*, enfatiza que:

O *Slam Poetry* não é uma leitura formal de poesia ou simplesmente de um texto em um pedaço de papel. Não se trata de rap sem música, show de talentos e tampouco consiste em uma forma de arte que permite a uma pequena elite definir o que tem valor e o que não tem [...] Definir *Slam Poetry* como batalhas de poesias pode ser considerado insuficiente e simplista, embora esses elementos, poesia e competitividade, captem parte da essência do conceito em questão. (SILVA, 2020, p. 11).

Portanto, para além da escrita de uma poesia e de uma modalidade competitiva, a proposta do *Slam* consiste em romper com uma expressão artística que enaltece a erudição e o elitismo literário, uma vez que em sua essência e originalidade, busca dar espaço para a expressão oral onde os protagonistas dessa arte possam expressar suas mazelas, realidades diversas, denúncias sociais, políticas, observadas e vividas pelo prisma de quem vive paralelo ao mundo dos privilegiados. Um *slammer* usa sua voz e sua leitura de mundo para ser interlocutor daquilo que a sociedade muitas vezes não consegue refletir sobre realidades que lhes são muito distantes.

E qual a origem dessa nova expressão artística? Quem a criou? Quais são as regras das batalhas? Tendo em vista uma melhor compreensão do que se trata a arte *Slam Poetry* apresento as origens deste movimento.

O precursor do campeonato de poesia é o poeta Marc Kelly Smith¹, um operário de construção civil, nascido em 1949, Chicago Estados Unidos.¹¹ Em 1984, Smith fundou o “Uptown Poetry Slam”, no Green Mill Jazz Club, em Chicago. Esse evento é conhecido como o ponto de partida para o movimento *Slam Poetry*.

A princípio a ideia era criar uma competição de poesia aberta e inclusiva, onde poetas poderiam se apresentar de maneira envolvente e performáticas e serem avaliados pela audiência do público presente. A expansão do movimento ocorreu rapidamente e se espalhou para outras cidades dos Estados Unidos e espalhando-se por diversos locais do mundo.

Silva (2022, p. 11) aponta que de acordo com a entidade oficial, há atualmente 112 *slams* registrados nos Estados Unidos e no Canadá, além de haver muitos outros *slams* não registrados pela entidade tanto nesses países como também em outros diversos ao redor do mundo. No Brasil, segundo levantamento da página oficial no *Facebook* do Slam BR –Campeonato Brasileiro de Poesia Falada² existem mais de 200 grupos de *Slam*, distribuídos por todas as regiões do Brasil.

O *slammer* como são chamados os poetas competidores nas batalhas apresentam e defendem suas composições autorais através de performances que contemplam a voz e o corpo, há também a figura do *slammaster* que atua como mestre da cerimônia do *Slam* conduzindo e produzindo os eventos, bem como durante os intervalos das batalhas atua como amenizador do clima de rivalidade, anima a plateia a participar com perguntas e respostas ao público, ou quando anuncia o grito do *Slam* e o público o completa, em coro, como sinal ritualístico de cada retomada das batalhas.

A base do *Slam* está em cinco elementos principais: poesia, performance, competitividade, interatividade e comunidade. As regras do *Slam* normalmente envolvem um limite de três minutos para apresentação de cada artista (acrescido de dez segundos de tolerância), a utilização de textos autorais, assim como a proibição de uso de qualquer tipo de acessório ou equipamento. (SILVA, 2022, p.12).

Nos intervalos das batalhas pode ocorrer apresentações de poesia na modalidade de microfone aberto, onde qualquer pessoa presente que esteja disposta a declamar sua poesia pode se apresentar. Os jurados que apontam as notas de 0 a 10 são membros da plateia selecionados previamente antes do início do evento, são cinco os integrantes do júri. A participação do público é incentivada durante as performances dos *slammers*, aplaudir ou vaiar as notas dos jurados faz parte da reação da plateia, de acordo com o que eles concordam ou discordam.

¹¹Site oficial de Marc Kelly Smith, poeta e precursor do *Slam Poetry*. Disponível em: <http://www.marckellysmith.net/> Acesso em: 12 dez. 2023.

A respeito da avaliação do júri, Neves (2017), em seu artigo *Slams – Letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo*, ressalta que

[...] a avaliação do júri deve levar em conta a performance poética do *slammer* ao incorporar o seu poema recitando-o - espécie de “autoperformance”. Ou seja, não basta declamar o texto poético, é preciso dizer as poesias com as técnicas do corpo [...]. Os *slammers* têm que se concentrar no corpo e na voz, já que não podem contar com subterfúgios cênicos em suas performances poéticas. Essas instruções são todas dadas e reforçadas aos cinco jurados na hora em são selecionados aleatoriamente do público. (NEVES, 2017, p. 99).

O *Slam* é composto de três rodadas, na primeira rodada participam todos os *slammers* inscritos, apenas cinco vencedores vão para a segunda rodada e três competem na terceira, dessa sai o *slammers* vencedor. Caso haja empate, somam-se as notas anteriores para definir o campeão.

De modo geral, as batalhas de *Slam*, promovem poemas que trazem em sua totalidade, temas de teor crítico, instigando a reflexão e politização do seu público – ouvinte. Discursos carregados de emoção promovem a representatividades e o exercício da empatia entre os ouvintes.

3.2 A projeção do *Slam* no Brasil e sua inserção nas escolas

Roberta Estrela D’Alva, atriz, poeta e pesquisadora foi fundadora do primeiro *Slam* do Brasil em 2008, o *Slam ZAP!* (Zona autônoma da palavra) localizado na cidade de São Paulo. Roberta foi finalista da copa do mundo de Poesia Falada, em 2011, conquistando o terceiro lugar nessa ocasião.¹²

Em 2012 foi fundado o segundo evento poético do Brasil, o *Slam da Guilhermina*, em São Paulo, pelo poeta Emerson Alcalde, no qual tornou-se o primeiro no Brasil a ser realizado na rua, o que fez tornar uma característica marcante das batalhas de poesias em nosso país. Alcalde, conquistou o vice-campeonato na copa do mundo de batalhas de poesias realizado na capital francesa em 2014. Resultado importante para que o *Slam* ganhasse mais projeção no Brasil.

Simultaneamente, novos grupos surgem e passam a registrar algumas apresentações, a exemplo do movimento *Slam Resistência* que ocorre em São Paulo, e utilizou as redes

¹² SLAM BR é o primeiro *Poetry Slam* (campeonato de poesia falada) nacional. Acontece anualmente e é organizado pelo Núcleo Bartolomeu e Depoimentos/ZAP! SLAM. Página oficial no *Facebook* <https://www.facebook.com/POETRYSLAMBRASIL/> Acesso: 27 dez. 2023.

sociais e plataformas digitais para compartilhar os vídeos de batalhas de poesias entre os anos de 2015 e 2016, viralizando na internet, divulgando o projeto e angariando admiradores para o *Slam* no Brasil.

Além dos campeonatos e batalhas locais, os *slams* passaram a ser frequentes nas festas e festivais literários, ganhando lugar de destaque na edição Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP) de 2019, sendo a apresentação do *Slam* uma das atrações mais aguardada, realizada no palco principal do evento.¹³ Na Festa Literária das Periferias (FLUP) foi realizado o evento *Rio Poetry Slam*, um campeonato internacional de *Slam* que reúne poetas através de curadoria *Slam Nacional*, que conta com batalhas simples, duelo tradicional, e batalhas em dupla.

Neste contexto de projeção do *Slam* no Brasil, surge também o *Slam* Colegial FLUP, que se caracteriza como um movimento de formação e divulgação da poesia nas escolas públicas, onde estudantes do Ensino Médio são estimulados a recitar e performar os textos de sua autoria.

A respeito da inserção do *Slam* nas escolas, a pesquisadora Nayane Oliveira Ferreira, em sua tese de doutorado intitulada *Cultura de rua e o Slam interescolar: a literatura periférica na escola* (2022), identifica o movimento precursor do *Slam* no espaço escolar:

O coletivo *Slam Guilherminade* São Paulo, organizado por Emerson Alcalde, Cristina Assunção e Uilian Chapéu, é o grande responsável por este crescente reconhecimento e aceitação dos *slams* nas escolas, visto que também são eles os idealizadores do *Slam* Interescolar: batalha de poesias autorais, respeitando as regras previstas no *Slam*, entre alunos de diferentes escolas. Coordenar o *Slam* Interescolar representa mais do que a organização para a batalha de poesias entre as escolas; trata-se de levar, popularizar e defender o reconhecimento e valorização da literatura marginal da periferia na escola. Desde que iniciaram essa ação nas escolas o *Slam* vem, cada vez mais, sendo “aceito” nos espaços formais da educação e, inclusive, já é citado, ainda que sem aprofundamento, em materiais didáticos. (FERREIRA, 2022, p. 26).

O idealizador do projeto *Slam* Interescolar Emerson Alcalde, organizou e publicou o livro *Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas* (2021) e por esta obra recebeu o Prêmio Jabuti 2021, na categoria Inovação – Fomento à Cultura. A obra é considerada segundo o coletivo *Slam* da Guilhermina um livro de memória, oralidades, ancestralidades e reúne textos de análises de mais de 250 poemas com o intuito de representar a pluralidade das poesias.

¹³ A Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP) é um festival literário lançado no ano de 2003 e realizado pela Associação Casa Azul. Acontece anualmente na cidade fluminense de Paraty. É considerada um dos principais festivais literários do Brasil e da América do Sul. Disponível em: <https://www.flip.org.br/> Acesso em: 29 dez. 2023.

Há critérios para que o projeto *Slam* interescolar ocorra nas escolas, primeiramente é necessário que a escola manifeste o interesse fazendo a inscrição solicitando a implementação do projeto na unidade escolar. Alcalde (2021) explica em entrevista à *TV Cultura* que:

[...] assim que a escola se inscreve, nós fazemos um *workshop* com os professores, primeiro a formação vem com eles, para que eles trabalhem no dia a dia com os alunos, com alguma noção do que é *Slam* do que pode ser feito, aí depois dez poetas formadores que são *slammers* poetas das cenas de *Slam* de rua, e que passam também por um círculo formativo. Cada um vai duas vezes em cada escola, primeiro ele faz um encontro formativo, com oficina de escritas, voz, teatro com os alunos estimulando-os a participarem, depois ele volta na mesma escola e faz o *Slam* na escola, e aí sai o representante de cada unidade escolar, que se encontra no evento *Slam* interescolar, e tudo isso dura de três a quatro meses o processo.

Questionado pelo jornalista sobre qual a força que a poesia tem para enfrentar a realidade, o poeta afirma que

[...] poesia trabalha com a sensibilidade, as pessoas que passam a escrever a ver o mundo e se tocar por ele, tentando mudar a realidade, então a poesia é uma ferramenta também de você compartilhar com os outros, isso também é um processo terapêutico, você vê o mundo, falar com as pessoas e ser acolhido por elas e elas poderem também falar da sua vida, a poesia é uma grande força para enfrentar esse mundo [...]. (ALCALDE, 2021).

Neves (2017, p.109) destaca a importância do *Slam* na escola, ressaltando que essa proposta é um ato de ruptura e a resistência faz parte do ser da poesia: “Os alunos se tornam leitores e escritores de poemas, seus versos tematizam criticamente a atualidade, reivindicam mudanças.”

Sob essa perspectiva de utilizar o *Slam* como ferramenta de ensino, podemos vislumbrar possibilidades de implementar essa experiência em mais escolas do Brasil, como educadores sabemos que a educação escolar deve ser feita de forma plural, possibilitando a discussão de diferentes pontos de vistas, promovendo a interação entre professor e estudante, o compartilhamento do pensamento crítico e construtivo que dialogue com o Estado Democrático de Direito.

Avaliando a experiência de implementação do *Slam* nas escolas de periferia de São Paulo, Neves (2017, p. 110) conclui que

Língua e corpo de alunos da periferia de São Paulo se juntaram, por meio dos *slams intra/interescolares*, para sustentar práticas de letramentos situados e marcadas pela resistência e subversão – seus modos de existir. As escolas que

via de regra silenciam essas vozes, começaram, ainda que timidamente, a lhes dar ouvidos. São afinal, modos de versar não autorizados, desvalorizados, rejeitados porque ecoam uma cultura jovem, popular, negra e pobre, de moradores de periferia, bem diferente de gosto canônico, branco e de classe média. Alunos-*slammers* transgridem, portanto, a cultura legitimada pela instituição escolar, atuam como agentes de letramentos de reexistência e não somente de resistência [...] pois não deixam de valorizar a cultura letrada escolar, mas principalmente a reinventam, a reformulam, a redizem, imprimindo nela sua identidade social e cultural. Ali, em versos, os alunos-*slammers* reagem, rejeitam, revoltam-se, reconhecem-se, resistem e restam. É preciso resistir para existir. Poesia é resistência. Cabe à escola aceitar o novo desafio e se abrir a nova poesia do/no mundo contemporâneo. (NEVES, 2017, p. 110).

Ao pensar na questão apresentada por Neves sobre o papel da escola “aceitar o novo desafio” de se abrir para dar espaço a nova poesia do mundo contemporâneo como é o *Slam Poetry*, cabe ressaltar que a escola é constantemente questionada pela sociedade pelos seus métodos de ensino e sua função social, o papel da escola é o centro de debates políticos em nosso país, é recorrente vermos em pautas jornalísticas a discussão de profissionais da área de educação e especuladores discutindo a questão do “papel da escola”.

Ao passo que muitas diversidades culturais foram ganhando espaço nas ruas e praças advindas de movimentos populares a partir da década de 1990 como é o caso do *rap*, *hip hop*, *funk* e outros, o espaço escolar viu-se desafiado a alterar suas condições e seu significado para acompanhar o processo de mudança de significados da arte e da cultura que estava ocorrendo além do muro da escola.

Nilma Lino Gomes (1999, p. 2), em artigo intitulado *Educação e diversidade cultural: Refletindo sobre as diferentes presenças na escola*, afirma que a partir dos anos 1990 o debate a respeito das diferenças ocupou um outro lugar no discurso pedagógico. A escola foi impelida a ressignificar sua prática pedagógica de acordo com as mudanças que estavam ocorrendo no país nos últimos anos, sobretudo, o debate levantado a respeito da inclusão das diferenças e a questão das diversidades culturais do nosso país.

Para compreender o sentido da diversidade cultural, Gomes (1999, p. 2-3) enfatiza que

A diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos. Significa muito mais do que a apologia ao aspecto pluriétnico e pluricultural da nossa sociedade. Pela sua própria heterogeneidade, a diversidade cultural exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os múltiplos recortes dentro de uma realidade culturalmente diversa. O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, homossexuais entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol

do respeito à diferença. Coloca-nos também, diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro de suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solitárias e excludentes.

Ao pensar nessas questões, Gomes compreende que a construção do diálogo que busque garantir cidadania a todos e respeito as diversidades, o autor cita a escola como uma instituição muito importante a qual exerce o papel de função social e política.

Segundo a autoria, quando a escola supera a função de apenas preparar novas gerações para serem inseridas no mercado de trabalho ou apenas preparar o estudante para ser aprovado no vestibular, ela consegue ampliar seu sentido para que a instituição escolar se torne um espaço sociocultural onde as diferenças se encontrem, dialoguem e sejam respeitadas.

Refletir sobre o papel da escola frente a questão da diversidade significa repensar também suas práticas pedagógicas, ao uso das linguagens, à adoção de eventos e produções artísticas no calendário escolar que viabilize o encontro das diferenças e aproximação dos grupos que divergem em suas culturas e valores.

Nesse sentido, cabe também aos professores refletirem sobre a utilização do conteúdo, do currículo, da sua relação com os estudantes, da elaboração de atividades escolares e metodologia de ensino, levar em consideração o reconhecimento das diferenças, e concomitantemente estabelecer o padrão do respeito, da ética e a garantia dos direitos sociais dos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem.

A escola abre suas portas para dialogar com as diversidades culturais, configura-se em um ambiente que amplia o espaço da sociabilidade, Gomes (1999, p. 4) enfatiza a necessidade de avanço na construção de práticas educativas que possa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização, é necessário entender a educação para além do aspecto burocrático institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano, portanto:

Isso nos coloca diante de diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e representações sobre o outro principalmente, aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade. Educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-la na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites. E que a busca do novo, do diverso que impulsiona a nossa vida deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que

as diferenças sejam entendidas como parte da nossa vivência e não como algo exótico e nem como desvio ou desvantagem. (GOMES, 1999, p.4).

Há muitos desafios que a escola enfrenta para trabalhar com a diversidade no espaço escolar, os impasses políticos, morais e teóricos são recorrentes quando se levanta possibilidades de práticas educativas que contemple reflexões sensíveis para a comunidade escolar. O *Slam* tem como sua característica intrínseca, ser uma arte que faz denúncias ao racismo, machismo, homofobia, lesbo e transfobias, violência contra as crianças, corrupção política, abuso de menores, *bullying*, autoritarismo, assédios, enfim, uma vasta temática que afeta a vida de crianças e jovens, e isso por vezes, pode ser compreendido como “uma arte não apropriada para o ambiente escolar” pois são temas tidos como “pesado demais”.

3.3 A arte da narrativa: como o *Slam Poetry* enriqueceu minhas aulas de história

No início do ano letivo, ao elaborar meu planejamento de aula na semana pedagógica, tive a oportunidade de apresentar uma prévia do projeto de intervenção O uso do *Slam Poetry* como estratégia de ensino na sala de aula, para a gestão da escola, em especial ao coordenador do Ensino Médio, pois escolhi a turma do 3º ano B, a qual foi atribuída duas aulas de história por semana, no total de oitenta horas de aulas ministrada durante todo o ano letivo.

A proposta do projeto foi bem acolhida pela coordenação e pelos demais colegas professores da Escola Estadual Professora Elmaz Gattas Monteiro, localizada no centro da cidade de Várzea Grande, alguns professores relataram que não sabiam do que se tratava o *Slam Poetry* e eu pude na oportunidade apresentar conceitos básicos da arte do *Slame* instigá-los a se engajar no meu projeto de intervenção pedagógica.

No processo de elaboração do projeto para incluir no meu planejamento de aula, eu estava me debruçando nas leituras e pesquisas para compreender os conceitos do *Slam Poetry*, sua história de origem, os precursores do *Slam* no Brasil, as primeiras batalhas e o processo de divulgação da arte nas mídias e plataformas digitais e como o *Slam* estava sendo recebido nas escolas. Foi e continua sendo um processo de muita pesquisa e aprendizagem para mim desde o primeiro momento em que meu orientador, o professor Renilson Rosa Ribeiro, me apresentou a proposta de trabalhar como o *Slam Poetry*, eu que nunca tinha ouvido falar dessa arte, associei de imediato a palavra *Slam* com a religião islâmica, mas com uma breve apresentação feita pelo meu orientador em nosso primeiro encontro de orientação eu já pude vislumbrar de imediato um grande potencial de trabalhar com o *Slam* no ensino de História.

E foi com o sentimento de otimismo e muito entusiasmo que iniciei minha pesquisa e elaboração do projeto para o programa de mestrado profissional em ensino de História. Levei comigo esses sentimentos para escola, para meu planejamento de aula e para elaboração do Projeto de intervenção pedagógica que apresentei à gestão escolar e aos estudantes da turma no qual escolhi trabalhar com o uso do *Slam Poetry* como estratégia em sala de aula.

Inspirada pelo potencial do *Slam*, já no primeiro bimestre, passado o período de acolhida dos estudantes eu apresentei à turma do 3º ano B do período matutino o plano de aula incluso o projeto de intervenção pedagógica intitulado *O uso do Slam Poetry como estratégia em sala de aula para o ensino de História*.

A escola disponibiliza de uma sala de vídeo, com TV e som, e foi nesse espaço que fiz a apresentação do projeto, usando os recursos disponíveis para apresentar a aula em formato de apresentação de slides e vídeos. Iniciei a apresentação explicando o conceito do *Slam*, e apontando as possibilidades de aprender história com o objetivo de explorar os fatos históricos para que por meio das reflexões e debates realizados em aulas ministradas, eles pudessem utilizar o conhecimento para refletirem questões sensíveis e importantes que os cerca no ambiente escolar e na própria sociedade brasileira.

À medida que fazia a apresentação do projeto, ia também sanando as dúvidas que surgiram, pois tudo era novidade para eles, alguns poucos reconheceram e sabiam do que se tratava o *Slam*, mas a maioria dos estudantes não tinham conhecimento do que era o *Slam Poetry*, ou seja, as batalhas de poesias.

Senti o entusiasmo da turma e curiosidade quando apresentei vídeos¹⁴ na plataforma do *Youtube* alguns poemas selecionados previamente que traziam reflexões sobre exclusão social, racismo, machismo, feminismo, homofobia, me surpreendi quando vi alguns batendo palmas para o fim de uma apresentação do vídeo, outros esboçaram incômodos e já levantaram questões para debater, antes mesmo de eu fazer a proposta do debate, outros se sentiram motivados a narrar experiências pessoais semelhantes às que ouviram nas poesias, senti a conexão do entusiasmo para o aprendizado com eles desde o primeiro momento em que à eles foi apresentado o projeto.

Elogios foram feitos como “professora agora a aula de História vai ser mais envolvente, já que nós poderemos participar mais efetivamente”, outros se mostraram entusiasmados

¹⁴ Cf. Canal Oficial do *Slam* da Guilhermina no *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/SlamdaGuilhermina>. Acesso em: 12 jan. 2024. Canal Oficial do *Slam Resistência*. Disponível em: <https://www.youtube.com/@SlamResistencia>. Acesso em: 12 jan. 2024. Canal oficial *Grito Filmes*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P3RZ8V41JKcc>. Acesso em: 12 de janeiro de 2024.

pois já praticavam a arte de escrever suas reflexões e compartilharem na internet por meio das redes sociais, outros tinham familiaridade com o *Rap*, *Trap* que é um subgênero do *rap/hip-hop*, foram me apresentando os artistas que eles tinham como referência, compartilhando as contas deles no *Instagram* para eu seguir esses ícones da juventude, me indicaram músicas, e percebi o quanto eles se sentiram mais conectados comigo no sentido de se sentirem mais à vontade para se aproximar e conversar sem receio e medo da relação hierárquica de professor e estudante.

Minha primeira impressão da turma foi de muito otimismo e entusiasmo de trabalhar com eles o meu projeto, penso que a reação e aceitação dos estudantes foi um fator estimulante para eu engajar neste trabalho que foi desenvolvido em todos os bimestres do ano letivo, o medo e receio que eu estava de não conseguir ser clara e objetiva com o projeto foi dissipado no primeiro momento que vi o quanto eles se mostraram entusiasmados com a proposta de ensino e com a possibilidades de eles serem autores de suas próprias poesias, e terem com quem compartilhar essas reflexões, além de vislumbrarem a possibilidade de terem aulas de história onde o ensino não seria direcionado apenas para “prestar o Enem” ou tirar nota na média para passar de ano, mas sim para eles deixarem um legado na escola, já que este seria o último ano deles no ensino regular.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sobre a educação para o século XXI, o ensino deve estar amparado no objetivo do estudante

Aprender a conhecer, no aprender fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser. A estética da sensibilidade, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no aprender a conhecer e no aprender a fazer, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática, A política de igualdade que consagra o estado de Direito e a democracia, está corporificada no aprender a conviver, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A ética da identidade exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o aprender a ser, objetivo máximo de ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos. (Diretrizes..., 2000, p. 8).

Nesse sentido, a intenção do projeto *Slam* na sala de aula, dialoga com a perspectiva de ensino democrático, que valoriza a diversidade de vozes e experiências, reconhecendo as diversidades de narrativas com as múltiplas interpretações que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, ao possibilitar a participação ativa dos estudantes em debates, produção de textos, que no caso seria os poemas e a possibilidade de performances, é uma forma

de desenvolver o pensamento crítico e a autonomia, os estudantes são encorajados a assumirem o controle de sua própria aprendizagem, questionarem preceitos estabelecidos e construir o conhecimento de maneira coletiva e colaborativa.

Referente a transposição do conhecimento histórico para o nível médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Ciências Humanas e suas Tecnologias enfatizam que

É de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação de diversas fontes e testemunhos de épocas passadas e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas e implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. Abre-se um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua portuguesa, à Literatura, à música e a todas as Artes em geral. (BRASIL, PCN, Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2000, p. 22)

Sob essa perspectiva, embarquei junto aos demais colegas professores da língua portuguesa, filosofia, Sociologia e Arte em uma jornada ousada, inédita e inspiradora, para mim o projeto *Slam* na escola tinha um objetivo claro: criar uma experiência educacional inovadora que transcendesse as barreiras das disciplinas tradicionais e desafiasse os estudantes a expressar suas vozes de forma autêntica e poderosa por meio das batalhas de poesias.

No decorrer dos bimestres, trabalhando os conteúdos históricos do material estruturado do 3º ano do Ensino Médio, realizei debates, apresentação de seminários, introduzindo material complementar de estudos voltados para temática do racismo estrutural na sociedade brasileira, o patriarcalismo, a violação dos direitos humanos, a violência contra as mulheres e minorias.

Elaborei uma diversidade de conteúdos que foram disponibilizados na *Plataforma Plurall*, que é uma ferramenta de plataforma educacional acessível aos professores e estudantes das escolas públicas do Estado de Mato Grosso, nessa plataforma é possível propiciar um ambiente de aprendizagem virtual, onde o professor consegue adaptar metodologias de ensino, produzir seu próprio material, atividades, avaliações e encaminhar para estudantes e turmas selecionadas.

Todo estudante de escola pública tem acesso à essa plataforma por meio de seu e-mail institucional, dessa forma todos os estudantes do 3º ano do Ensino Médio no qual fizeram parte do projeto tiveram acesso aos estudos complementares, pois em sala de aula eu levava os *chromebooks* disponíveis na escola para que eles acessassem os materiais na plataforma para leitura, ou assistirem os vídeos que apresentava as batalhas de poesias, e fazerem pesquisas

complementares a fim de terem referências para escrita de suas próprias poesias.

Professores de Língua Portuguesa, Sociologia, Arte e Filosofia colaboraram com o projeto, permitindo que os estudantes levassem demandas de questões para aulas deles que poderiam ser usadas para refletir na escrita de suas poesias. Na sala dos professores nossos encontros serviam para debatermos o andamento do projeto, ouvi as colocações e ideias dos colegas de profissão com muito respeito, escuta e diálogo, uma vez que eu estava ciente da importância de trabalharmos a interdisciplinaridade na construção coletiva do projeto.

Para fins de procedimentos, disponibilizo o modelo do projeto que elaborei e apresentei à gestão escolar, aos colegas profissionais da educação que contribuíram com a execução do projeto e aos estudantes da turma selecionada para vivenciar a experiência do *Slam Poetry* na escola.

Público-alvo: Estudantes do 3º ano do Ensino Médio, tendo a possibilidades de trabalhar com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

ESCOLA ESTADUAL PROF. ELMAZ GATTAS MONTEIRO

TURMA: 3º ano B – matutino

PROFESSORA: Michely Zanão Disciplina: História

Projeto de intervenção: O uso do *Slam Poetry* como estratégia em sala de aula, para o ensino de História.



Habilidades da BNCC

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

Justificativa

É no ambiente escolar que muitos assuntos são debatidos e pensados. É comum nos debates em aulas de história os estudantes falarem de seus medos, da forma como a violência é reproduzida e vivenciada por eles no ambiente doméstico, em suas comunidades, na violência praticada nas escolas, que eles ficam sabendo por meio dos noticiários, jornais, rede social ou até mesmo divulgada pelos próprios estudantes envolvidos nos conflitos.

O objetivo de inserir a prática do slam poetry em aulas de história, é criar o ambiente favorável para os estudantes contestarem toda forma de violência que eles presenciam e sofrem, ao mesmo tempo que se sintam estimulados a fazer denúncias e pensarem também coletivamente em possibilidades de mobilizarem ações de enfrentamento e resistência as mais diversas formas de violência que ferem sua humanidade.

Objetivo

SLAM POETRY: A cultura da Periferia como resistência através da arte, tem como objetivo mobilizar os estudantes que estão em seu último ano letivo do Ensino Médio Regular, a escreverem suas poesias e declamarem ao público escolar, fazendo a apresentação de suas obras, expondo seus sentimentos, utilizando sua voz como meio de expressão para evidenciar seus descontentamentos e senso crítico a respeito dos problemas que os cercam no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

Objetivos específicos

- a) Estimular o senso crítico
- b) Desenvolver a habilidade da escrita e oratória
- c) Estimular a leitura e o debate embasado em rigor teórico e análise crítica das fontes de informações
- d) Estimular o protagonismo dos estudantes no ambiente escolar
- e) Avaliar e atribuir nota ao estudante para o bimestre que encerra o ano letivo

Metodologia

- Apresentação do *Slam Poetry* por meio de vídeos, textos e poesias a fim de que os estudantes compreendam a história do SLAM e de sua dimensão no Brasil.
- Para realização deste projeto de intervenção, os estudantes da turma devem utilizar o conhecimento histórico, social, filosófico discutido em sala de aula por meio dos estudos das disciplinas de humanas, para escreverem seus poemas.
- Realizar trabalho em coletivo: Debates, produção textual e pesquisas.
- Trabalhar a interdisciplinaridades com a área de linguagens e humanas.

Critérios para participação e avaliação

- A produção das poesias deverá ser autoral e escrita individualmente.
- O critério de avaliação do quarto bimestre para a disciplina de História será a apresentação da escrita e declamação das poesias, portanto, é indispensável a participação de todos estudantes da turma.

Peso da nota:

5,0 para a escrita da poesia

5,0 para declamação, participação e envolvimento com o projeto

- O estudante terá autonomia para realizar pesquisas, tirar dúvidas com os professores de área, bem como será disponibilizado material paradidático de apoio para leituras de textos que abordem a temática dos direitos humanos e reflexões acerca dos problemas sociais do Brasil.
- A apresentação do trabalho será feita previamente em sala de aula para os demais estudantes e professores que serão o público da exposição das poesias.
- Haverá uma culminância do Projeto na semana que antecede o Dia da Consciência Negra para que o estudante-*slammer* faça a leitura de seus poemas à comunidade escolar. No dia do evento estudantes de outras turmas irão fazer apresentações de trabalhos voltados para o combate ao Racismo.

Recursos necessários para realização do Projeto

- Sala de vídeo e roda de debates
- Biblioteca para uso de pesquisa
- Caixa de som e microfone
- Internet para acesso à Plataforma Plurall, onde estará disponível o material paradidático para leitura de artigos, poesias, obras literárias em formato E-Book.
- Câmera digital para registros do desenvolvimento e culminância do projeto.

Duração do projeto

O projeto será realizado durante o ano letivo com a turma, intercalando com as aulas regulares.



**CRONOGRAMA
PARA O
DESENVOLVIMENTO
DO PROJETO**

0000
2023

MARÇO

- 02/03** - Apresentação do Projeto à Turma na sala de vídeo - esclarecimentos e dúvidas
- 16/03** - Amostra de vídeos disponíveis na internet de Batalhas do *slam* e entrevista com *Slammers* brasileiros - orientação e estudo dirigido (encontro realizado na sala de vídeo)
- 30/03** - Acesso ao material para leitura complementar – Materiais disponíveis na Plataforma Plurall: E-Book “21 textos para discutir racismo em sala de aula” SILVA, Mozart Linhares; DIAS, Luiza Franco (Orgs.)

ABRIL

- 13/04** - Produção da escrita com acesso a material para pesquisa na biblioteca e acesso à plataforma Plurall.
- 27/04** - Apresentação da prévia do trabalho (o estudante deve apresentar a escolha do tema de sua poesia e referências bibliográficas que nortearam sua escrita)

JUNHO

- 08/06** - Revisão do poema de forma coletiva: encontro para que os estudantes compartilhem suas reflexões e escrita em roda de debate.
- 15/06** - Acesso à leitura complementar na plataforma Plurall: E-Book: Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o *poetry slam* entra em cena. D’ALVA, Roberta Estrela.

SETEMBRO

- 14/09** - Início de apresentação das poesias autorais dos estudantes – Batalha realizada em sala de aula entre os estudantes.
- 21/09** - Divulgação do projeto para a comunidade escolar – Selecionar estudantes para que façam uma prévia do que se trata o *Slam* e o projeto o qual estão trabalhando em sala de aula, passando nas demais turmas informando que haverá a culminância do projeto na semana da consciência negra.

OUTUBRO

- 19/10** - Conclusão da poesia autoral, com acesso a material para pesquisa na biblioteca e acesso à plataforma Plurall.
- 26/10** - Batalha de poesia em sala de aula – estudantes apresentarão seus poemas de forma individual a fim de receberem atribuição de nota para encerramento de 4º bimestre

NOVEMBRO

- 09/11** - Entrega das poesias escritas para fim de atribuição de nota e produção de material para culminância do projeto (placas, banners, faixas, arte visual)
- 20 a 25/11** - Semana da culminância do projeto à comunidade escolar
- 30/11** - Atribuição de notas e encerramento do 4º bimestre .



Bibliografia

ALMEIDA, Silvio L. de. Racismo estrutural / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 P. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro). Disponível em: https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf Acesso em 28 de janeiro de 2023.

D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena. Synergies Brésil, n 09. 2011. Pp 119 – 126. Disponível em [estrela.pdf \(gerflint.fr\)](#) Acesso em 28 de janeiro de 2023.

FALEIROS, Eva Silveira; FALEIROS, Vicente de Paula. Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2ª ed. - Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

GOMES, N. L. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Revista do Museu Antropológico, Goiânia, v. 3 e 4, n.1, p. 9-17, 2000. Disponível em: [EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: REFLETINDO SOBRE \(sinprodf.org.br\)](#) Acesso em 10 fev. 2023.

JACCOUD, Luciana (Org.). "Entre o racismo e a desigualdade: Da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008)". In: SILVA, Adailton; LUIZ, Cristiana; JACCOUD, Luciana; SILVA, Waldemir. A construção de uma política de promoção da Igualdade Racial: Uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: Ipea, 2009.

NEVES, C. A. B. Slams – Letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. Linha d'Água, v. 30, n. 2, p. 93-112, 2017. Disponível para Download em <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1212794> Acesso em 15 de julho de 2023.

SANTOS, Sales A. dos. Movimentos negros, educação e ações afirmativas. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Mozart Linhares; DIAS, Luiza Franco (Orgs.). 21 Textos para discutir racismo em sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 222p. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/09/EBOOK_21-Textos-para-discutir-racismo-em-sala-de-aula.pdf . Acesso em 20 de janeiro de 2023.

Este modelo de projeto pode ser adaptado de acordo com as preferências metodológicas de cada professor e com sua dinâmica de calendário escolar, o objetivo de amostra do projeto é apontar possibilidades de elaboração de projetos que insira o *Slam Poetry* nas aulas de história como ferramenta de aprendizado.

Na parte em que apresento a metodologia do projeto, proponho trabalhar a interdisciplinaridades com a área de Linguagens e humanas, sobre essa proposta, as bases legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio destaca que

[...] na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos [...]. A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade. Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte da preocupação que as pessoas detêm. (BRASIL, PCN, Bases Legais, 2000, p. 21-22).

É imprescindível que o objetivo da aprendizagem com a interdisciplinaridade seja significativo para o estudante, uma vez que o conteúdo pressupõe a existência de um referencial que fuja do senso comum, mas que vise gerar a capacidade do estudante “compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante.” (BRASIL, PCN, Bases Legais, 2000 ,p.22).

Ensinar o conteúdo de História segundo as habilidades da BNCC para turma do 3º ano juntamente com o *Slam Poetry* na sala de aula proporcionou aos estudantes a abordagem de aprendizagem significativa, as questões debatidas no processo de ensino eram pertinentes a realidade cotidiana da vida deles, em especial no ano de 2023 onde a violência nas escolas se tornou debate público e político, os casos dos ataques às escolas trouxe à tona este problema crescente ao longo dos últimos anos, pesquisadores e estudiosos do tema afirmam que os casos são motivados sobretudo por discursos de ódio, *bullying*, racismo, misoginia, intolerância étnica ou religiosa.

Muitos questionamentos do tempo presente foram debatidos em nossos encontros, as situações de assédios, *bullying*, discriminação, homofobia, racismo, uso de drogas, disseminação de negacionismos, armamentismo, *cyberstalking*, *cyberbullying*, ideias autoritárias,

assuntos que permitiram uma reflexão crítica que desnaturalize situações de violência dentro e fora da escola.

Concomitantemente, o saber histórico fez parte do aprendizado e debates realizados em nossas aulas, pois ele também faz parte do dia-a-dia do estudante, o conhecimento histórico pode se tornar referência para os procedimentos humanos na interpretação do mundo, e cabe ao professor que tem o domínio teórico do conteúdo poder tornar por meio de sua animosidade na aula o conteúdo significativo para o estudante, levando em consideração que ele é sujeito histórico capaz de contribuir com as transformações políticas, sociais, econômicas, culturais que podem ser realizadas em seu contexto social, a esse respeito o historiador Rüsen apresenta a seguinte percepção

No ensino de História, o saber histórico pode vir a ser percebido pelas alunas e pelos alunos como um ramo morto de sua árvore de conhecimento. Aparece assim, como massa de informações a serem decoradas e repetidas para satisfazer os professores, com o mero objetivo de tirar boas notas. Perde qualquer valor relativo no modo como as crianças e os jovens pensam seu tempo, sua vida e seu mundo. Em momentos de crise, até mesmo professores de história chegam a admitir que muitos dos conteúdos tratados nas aulas possuem esse caráter disfuncional e que dificilmente desempenharão qualquer papel decisivo em situações concretas da vida, posteriormente. De outro lado, tem-se – para a satisfação dos professores – a experiência de que o saber histórico pode contribuir para a autoafirmação e autocompreensão das crianças e dos jovens ao longo do tempo em suas vidas próprias. Ademais, a sabedoria pedagógica universal adverte que essa inserção do saber histórico depende em grande parte de seu tratamento comunicativo em sala de aula. É-lhe necessário desenvolver uma vivacidade que conduza seus destinatários a vê-lo e apropriá-lo como parte de sua vida pessoal. (RÜSEN, 2010, p.30).

O conhecimento histórico é muito mais do que apenas uma disciplina escolar ou uma coleção de datas e eventos, o ensino de história oferece perspectiva ao estudante, ao examinarem os eventos históricos, eles podem compreender com mais clareza as origens das questões sociais, políticas e econômicas, e saírem do campo raso do senso comum para terem opiniões e posicionamentos ideológicos e político que os permita debater de modo analítico e crítico os desafios do presente.

Além de que, o conhecimento histórico proporciona ao estudante uma conexão com a humanidade, ao estudar e compreender as experiências de vida de diferentes povos e culturas ao longo do tempo, os estudantes podem reconhecer a diversidade e a complexidade da condição humana. Isso os ajuda a cultivar uma mentalidade global, promovendo tolerância e o respeito pela diversidade cultural.

Referente as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de

História no Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais orienta a respeito da Representação e Comunicação, da Investigação e Compreensão e da Contextualização sociocultural a:

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.
- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.
- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.
- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.
- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.
- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. (BRASIL, PCN, Bases Legais, 2000, p. 28).

Sob essa perspectiva, a experiência de agregar o *Slam Poetry* ao ensino de História como didática de ensino, me trouxe a rica oportunidade de instigar e direcionar os estudantes a produzirem os textos de suas poesias de forma analítica e interpretativa do passado, eles traziam para suas reflexões no debate e na escrita procedimentos próprios do discurso historiográfico, foi um exercício de ensino e aprendizagem muito enriquecedor em nossos encontros, pois além de trabalhar conteúdos exigidos pela BNCC que estava reproduzido no material estruturado do governo, o *Slam* por meio das poesias escritas de forma autoral dos estudantes possibilitou que eles se posicionassem diante de fatos presentes, como o enfrentamento do racismo, autoritarismo, machismo, e outros problemas sociais de forma consciente partindo da interpretação do conhecimento histórico dessas problemáticas.

Posso afirmar que a experiência do *Slam* como estratégia de ensino na disciplina de História, desde o primeiro momento que foi apresentado aos estudantes foi recebido com muita euforia e contento. Penso que o *Slam* além de oferecer conhecimento histórico, ele equipou os estudantes com habilidades essenciais para a vida, contribuindo para formação deles como cidadãos informados e engajados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e

contribuírem de forma significativa para a sociedade.

3.4 A jornada dos estudantes através do *Slam Poetry* no ensino de História

O *Slam Poetry* foi apresentado aos estudantes do 3º ano B, da Escola Estadual Professora Elmaz Gattas, na cidade de Várzea Grande, em Mato Grosso, no início do primeiro bimestre do ano letivo, em março de 2023. Uma aventura para o aprendizado estava posta diante deles em um território inexplorado do ensino de História, onde tradicionalmente os eventos do passado são ensinados por meio dos livros, com atividades e provas que exige do estudante as repostas corretas segundo o que lhes foi ensinado pelo professor em sala de aula.

Nossa jornada com o *Slam* e ensino de História, estava apenas começando, a formalidade de apresentar o plano de ensino foi feita, e como já foi dito os estudantes receberam de forma vibrante e cheios de dúvidas, alguns com receio, medo, vergonha, o que é totalmente compreensível dado as condições de ensino mais formal e com métodos conservadores os quais eles estavam acostumados a seguir, e não quero desmerecer ou reivindicar para meu projeto o título de iniciativa inédita de ensinar História de forma inovadora.

Certamente que ao longo dos anos esses estudantes tiveram experiências incríveis e inovadoras na forma de aprender em outros anos com outros educadores e em outras disciplinas, o que quero pontuar é que de forma geral, é mais comum vermos a reprodução do ensino de forma mais tradicional e conservadora nas escolas, e não pretendo fazer diagnósticos das causas do porque a nossa educação ainda é muito conservadora no método de ensino, nem tenho capacidade teórica de dissecar uma problemática tão complexa como esta, isso é assunto a ser tratado em estudos específico por pesquisadores do tema.

Ademais, frente a proposta do projeto *O uso do Slam Poetry como estratégia em sala de aula para o ensino de História*, os estudantes e eu como a professora responsável pela implementação da proposta, tínhamos à frente os desafios a serem superados. Para meus estudantes, os maiores desafios que eles verbalizaram sentir foi ter que escrever um texto de autoria, que no caso seria a poesia e ter que apresentá-lo em sala e posteriormente à comunidade escolar no evento da culminância do projeto que ocorreu no fim do quarto bimestre, em novembro.

E para mim o maior desafio a princípio foi o medo de uma possível perseguição por parte das famílias dos estudantes ou até mesmo de colegas da profissão que tem posturas mais retrogradas e conservadoras, a pensar no tempo em que vivemos no Brasil de discursos da extrema-direita como o da “Escola sem partido” que fazem um verdadeiro “Caça às bruxas” aos professores de História considerados por eles subversivos e comunistas.

Ciente de que meu projeto pedagógico estava em plena conformidade com as legislações educacionais vigentes no Brasil e que também atende integralmente as diretrizes e normativas estabelecidas pelo sistema educacional brasileiro, pude desenvolver com confiança o projeto, e o apoio da gestão escolar e dos demais colegas que trabalharam a interdisciplinaridade comigo me trouxe muita segurança para executar meu trabalho.

Penso que talvez em outro ambiente educacional, a depender da postura da gestão da escola, poderia haver sim uma certa rejeição, questionamentos e até mesmo perseguição ao professor que intente trabalhar com o projeto *Slam* na escola, uma vez que o *Slam* pode ser considerado um processo de identificação política, uma arte contestadora e crítica, a respeito da passagem do *Slam* nas escolas, Silva e Losekann (2020, p. 6) destacam que

Parte da potência política do *Slam* encontra-se nessa luta para proporcionar voz às minorias, uma luta por igualdade. A outra parte reside na possibilidade de expressar aquilo que se deseja. É esse o movimento que tem se expandido de modo crescente para o espaço institucional escolar em vários países do mundo. No entanto, é, de certa maneira, uma ingenuidade partir do pressuposto de que a relação de influências entre *Slam Poetry* e escolas é uma via de mão única. Assim, torna-se interessante explorar a influência que um traz sobre o outro. De modo geral, há um entendimento de que o *Slam* é um espaço que busca a liberdade no que se refere a palavras, gestos, posturas, expressões e emoções. Mesmo preso a suas convenções e noções sobre o (in)aceitável, o *Slam Poetry* ambiciona ser um espaço permissivo. O espaço escolar, pelo contrário, exige normalmente um vocabulário específico e um código de postura particular, que envolve controle das emoções e das expressões.

No caso da escola onde lecionei em 2023 eu não senti nenhuma forma de resistência ao projeto, pelo contrário, a comunidade escolar apresentou uma postura colaborativa, tendo em vista que já havia na escola a preexistência de outras formas de eventos artísticos e projetos de intervenção pedagógica, posso afirmar que a inserção do *Slam Poetry* foi bem-vinda.

No tocante a insegurança dos estudantes em escrever suas poesias de forma autoral e apresentá-los à comunidade escolar, no transcorrer das aulas, em contato com leituras de materiais complementares fui solicitando esboços da escrita, orientando os estudantes a respeito dos termos e conceitos que eles poderiam utilizar em seus textos de forma que fosse mais apropriada para o ambiente educativo.

O *Slam* na sua essência não faz exigências e nem correções aos textos dos *slammers*, uma das características da escrita dos poemas e da arte de performar é a total liberdade de expressão, não há rigor nem limites para expressarem suas opiniões e críticas, no entanto no ambiente escolar, foi necessário fazer algumas adaptações ao que os estudantes queriam expressar de forma mais enfática em seus textos, em situações onde havia termos com insultos

obscenos ainda que fosse uma conotação subjetiva, pedia aos estudantes para fazerem as devidas correções com a professora de Língua Portuguesa, pois no ensino regular os estudantes são de menor, para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) o uso de termos inadequados considerados obscenos no ambiente escolar pode ser considerado uma forma de violência psicológica ou verbal.

Feita as devidas adequações, e esclarecido aos estudantes a correção dos termos, eles transpuseram seus sentimentos, suas críticas para o papel, de parágrafo a parágrafo, com muito diálogo e pesquisas, uma escrita realizada de forma coletiva.

Em alguns encontros de nossas aulas eu fiz a reserva da biblioteca para tornar a aula mais dinâmica e estimulá-los à escrita. Era permitido formarem grupos para trocarem informações e ideias, eles ensaiavam a leitura de suas poesias, debatiam com os colegas a respeito de suas escolhas de temas, acessavam material complementar de estudos disponível na *Plataforma Plurall*, dessa forma a escrita de seus poemas se desenvolvia.

Seguem abaixo imagens de nossos encontros na biblioteca da escola:



Estudantes do 3º ano B, do Ensino Médio, na Escola Estadual Professora Elmas Gattas, fazendo pesquisas na biblioteca e escrevendo suas poesias para apresentação do projeto *Slam Poetry* na escola (setembro/2023). Fonte: Arquivo pessoal.



Estudantes do 3º ano B, do Ensino Médio, na Escola Estadual Professora Elmas Gattas, acessando *Plataforma Plurall* para consultar material complementar de apoio para escrita de suas poesias para apresentação do Projeto *Slam Poetry* na escola (setembro/2023). Fonte: Arquivo pessoal.

Seguem sugestões para procedimentos e orientação da escrita:

1. Na introdução da aula reforce o conceito do *Slam Poetry* e sua relevância como forma expressão artística crítica e social.

2. Destaque a importância de conectar os temas históricos estudados segundo as Competências e Habilidades trabalhadas no material estruturado desde o primeiro bimestre a exemplos dos seguintes conteúdos programáticos seguindo as orientações da Base (2018):

- ✓ A República velha – A questão dos libertos e a busca pela cidadania;
- ✓ A República das Oligarquias – voto de cabresto e coronelismo;
- ✓ Canudos, Contestado e Cangaço;
- ✓ A semana da arte moderna no Brasil;
- ✓ Imperialismo e neocolonialismo europeu – O darwinismo social;
- ✓ Primeira Grande Guerra – corrida armamentista;
- ✓ Revolução Russa;
- ✓ Propaganda e alienação na ditadura.

Nesse sentido, envolve as seguintes habilidades da BNCC (2018):

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

É importante ressaltar que durante todo o ano letivo uma diversidade de conteúdos, além dos citados acima, foi trabalhada com os estudantes em sala de aula, no próprio material do estudante já está disponível as referências das habilidades cobradas na BNCC.

3. Sugira aos estudantes que escolham um tema social ou histórico relevante que os inspire ou os incomode, enfatize que eles podem explorar eventos históricos, movimentos sociais, entre outros conforme foi estudado sob orientativo das diretrizes da Base para o ensino de História.

4. Incentive os estudantes a refletirem sobre como o tema escolhido os faz sentir e como ele se relaciona com suas próprias experiências e realidades.

5. Oriente e acompanhe as fontes de pesquisas dos estudantes sobre o tema escolhido, a fim de assegurar que o uso das fontes são confiáveis e variadas.

6. Auxilie os estudantes na elaboração de um esboço ou rascunho da poesia, destacando os aspectos históricos relevantes, quanto a forma de escrita ela pode ser manuscrita ou com uso de aparelhos tecnológicos como *tablets*, celulares, *chromebook* e *notebook* disponíveis na escola ou de uso pessoal do estudante.

7. Promova sessões de revisão em grupo, onde os estudantes possam compartilhar suas poesias e fornecer *feedback* construtivo uns aos outros, bem como estimulá-los a recitarem suas poesias em voz alta, enfatizando a importância da expressão vocal e gestual para as performances. Se possível convide artistas *slammers* para fazer um *workshop* com a turma de forma presencial ou virtual.

8. Organize suas aulas seguindo o cronograma do projeto, deste modo o professor e o estudante seguirão a agenda programada para as atividades.

9. Forme grupos de estudantes para produzirem os cartazes do *Slam* da turma [no meu caso a nossa turma confeccionou cartaz com cartolinas e tinta guache].

10 Organize grupo de estudantes para serem os divulgadores do projeto à comunidade escolar. Os estudantes devem ir de sala em sala para fazer a divulgação e convite de toda comunidade escolar para prestigiarem suas apresentações no evento escolar [no caso em tela a atividade foi realizada na Semana da Consciência Negra].

Dentro do seu cronograma do Projeto, organize as datas específicas para:

- Batalha de poesia em sala de aula, onde os estudantes farão suas apresentações e serão avaliados por jurados membros da comunidade escolar, bem, como devem receber atribuição de notas caso esse seja um dos critérios determinado no plano de aula e projeto.
- Defina após a primeira apresentação das poesias autorais em sala de aula, quais serão os poemas que devem ser apresentados na culminância do projeto realizado em evento na escola.

A respeito da escolha dos poemas para apresentação da culminância, não deve se tratar de qual foi o melhor ou apenas o vencedor da batalha, mas que seja uma escolha definida em consenso com a participação de todos os envolvidos no projeto, estudantes e professor.

No item 7 da sugestão no qual proponho que o professor convide um *slammer* para fazer um *workshop* com os estudantes, eu fiz essa tentativa com a *slammer* Pacha Ana, chegamos a afirmar uma data para o encontro, Ana é artista renomada nacionalmente, tricampeã do *Slam* Mato Grosso, trocamos diversas mensagens, ideias, inclusive ela me apontou diversas

formas de trabalhar o *Slam* com os jovens. Contudo, nosso encontro presencial e virtual não foi possível, devido a agenda dela não conciliar com a nossa agenda escolar, já que minhas aulas com o 3º ano B ocorria nas quintas-feiras no período matutino, e nesses dias e horários ela tinha compromisso profissional. A tentativa foi feita, considerando que hoje temos a tecnologia a nossa disposição para programar um encontro mesmo que virtual com antecedência pode ser uma alternativa viável para incluir na agenda do projeto.

No item 11 a batalha de poesia em sala de aula foi adaptada, no *Slam* oficial há mais de uma rodada de poetas declamando para receberem suas notas de 0 a 10 até chegar a rodada final onde o *slammer* que receber a maior nota de sua poesia sai vencedor, em nosso *Slam* adaptado para sala de aula houve apenas uma rodada de apresentação onde todos leram seus poemas ao júri composto pela professora de Língua Portuguesa e uma estudante convidada do 2º ano do Ensino Médio, e eu na função de *slammaster* a mestre da cerimônia.

O júri atribuiu equivalente de 8 a 10 aos poemas dos estudantes, nessa adaptação de apresentação ficou acordado que não haveria apenas um único vencedor, a fim de que houvesse mais estudantes-*slammers* participando da culminância do projeto com seus poemas, ou seja, ainda que a apresentação não seguiu as regras na íntegra e de forma tradicional do *Slam* como competição, a adaptação permitiu que todos participassem e tivessem seus trabalhos registrados e assistidos, essa metodologia foi necessária, tendo em vista que os estudantes não são profissionais da arte, estavam na condição de aprendizes, inseguros e apreensivos, mas tinham realizado a escrita de forma autoral, portanto, flexibilizar nas regras permitiu que eles se sentissem mais confiantes para lerem seus textos não de forma competitiva mas colaborativa, e no fim deu tudo certo.

Isto posto, fica a critério de cada professor seguir ou alterar os procedimentos para orientação de escrita e apresentação das poesias dos estudantes, o exposto acima foi o método e estratégia que utilizei no meu projeto e que resultou nas escritas de poemas autorais dos estudantes e de suas apresentações em sala que ocorreu no dia 26 de outubro, data prevista no cronograma do projeto.



**CRONOGRAMA
PARA O
DESENVOLVIMENTO
DO PROJETO**



MARÇO

- 02/03** - Apresentação do Projeto à Turma na sala de vídeo - esclarecimentos e dúvidas
- 16/03** - Amostra de vídeos disponíveis na internet de Batalhas do *slam* e entrevista com *Slammers* brasileiros - orientação e estudo dirigido (encontro realizado na sala de vídeo)
- 30/03** - Acesso ao material para leitura complementar – Materiais disponíveis na Plataforma Plurall: E-Book “21 textos para discutir racismo em sala de aula” SILVA, Mozart Linhares; DIAS, Luiza Franco (Orgs.)

ABRIL

- 13/04** - Produção da escrita com acesso a material para pesquisa na biblioteca e acesso à plataforma Plurall.
- 27/04** - Apresentação da prévia do trabalho (o estudante deve apresentar a escolha do tema de sua poesia e referências bibliográficas que nortearam sua escrita)

JUNHO

- 08/06** – Revisão do poema de forma coletiva: encontro para que os estudantes compartilhem suas reflexões e escrita em roda de debate.
- 15/06** – Acesso à leitura complementar na plataforma Plurall: E-Book: Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o *poetry slam* entra em cena. D'ALVA, Roberta Estrela.

SETEMBRO

- 14/09** – Início de apresentação das poesias autorais dos estudantes – Batalha realizada em sala de aula entre os estudantes.
- 21/09** – Divulgação do projeto para a comunidade escolar – Selecionar estudantes para que façam uma prévia do que se trata o *Slam* e o projeto o qual estão trabalhando em sala de aula, passando nas demais turmas informando que haverá a culminância do projeto na semana da consciência negra.

OUTUBRO

- 19/10** – Conclusão da poesia autoral, com acesso a material para pesquisa na biblioteca e acesso à plataforma Plurall.
- 26/10** – Batalha de poesia em sala de aula – estudantes apresentarão seus poemas de forma individual a fim de receberem atribuição de nota para encerramento de 4º bimestre

NOVEMBRO

- 09/11** – Entrega das poesias escritas para fim de atribuição de nota e produção de material para culminância do projeto (placas, banners, faixas, arte visual)
- 20 a 25/11** – Semana da culminância do projeto à comunidade escolar
- 30/11** – Atribuição de notas e encerramento do 4º bimestre .

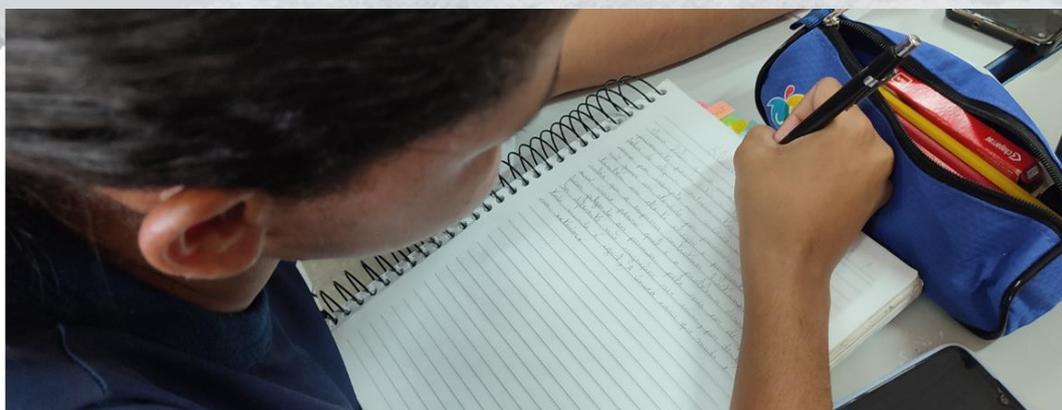


No item 9 sugeri a confecção de placas com o nome do *Slam* da turma, segue abaixo registros de artes que os estudantes confeccionaram em sala de aula para a culminância do projeto:



Estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da E.E Elmaz Gattas Monteiro confeccionam cartazes para apresentação do projeto na semana da Consciência Negra (Nov, 2023) ano Fundamental
Fonte: Arquivo pessoal

SLAM DO TERCEIRÃO



Estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da E.E Elmaz Gattas Monteiro confeccionam cartazes para apresentação do projeto na semana da Consciência Negra (Nov, 2023)
Fonte: Arquivo pessoal

Os estudantes definiram o nome do *Slam* da turma como *Slam* do Terceirão, e a confecção dos cartazes com arte e frases a respeito do tema que eles escreveram nas poesias, as artes foram feitas no dia 9 de novembro seguindo o cronograma, sendo que no mesmo dia eles entregaram por escrito os textos já finalizados os quais haviam apresentado em sala.

Segue abaixo modelo de atividade entregue à turma para atribuição de conceito no encerramento de bimestre.

	ESCOLA ESTADUAL PROF. ELMAZ GATTAS MONTEIRO TURMA: 3º ano b PERÍODO: matutino PROFESSORA: Michely Zanão Estudante:
	Atividade avaliativa – <i>Slam Poetry</i> vale 5,0

Leia o texto e responda as questões

Slam Poetry

Slam Poetry – traduzido literalmente por batalha de poesia – são competições de poesia falada, onde qualquer pessoa pode participar. Cada poeta tem até três minutos para apresentar poemas de autoria própria, sem acompanhamento musical, uso de adereços, figurinos ou qualquer auxílio visual. O slammer – como são chamados os poetas competidores nas batalhas – defende sua composição através de performances que contemplam corpo e voz como instrumento no ato de recitar. Há também a figura do Slammaster – mestre de cerimônia do slam – que conduz e produz o evento.

No que diz respeito ao texto, não há regras sobre o formato da poesia e ela pode ser escrita previamente e lida na hora assim como também podem haver improvisações. As apresentações dos poetas são avaliadas por júri, formado por cinco pessoas escolhidas aleatoriamente na plateia, com notas de zero a dez que levam em consideração além do conteúdo do poema, a performance do poeta. Metaforicamente falando, o slam pode ser considerado como o esporte da poesia falada.

Os slams brasileiros constituíram-se de característica responsiva às questões do seu tempo e localidade, abordam temas contemporâneos presentes ou invisibilizados na sociedade com propriedade permeada pelas vivências dos poetas. Temas como mazelas sociais, questão da mulher negra na sociedade, questões de gênero, feminismo, racismo, preconceito, denúncias, política e militância, entre outros, são abordados de forma visceral através de composições que expressam situações muitas vezes de cunho íntimo, e criam vínculo imediato com o público, transformando os eventos em geral em ambientes tanto de fala quanto de escuta. Configura-se também como elemento engajador ao proporcionar, sobretudo ao jovem das comunidades que é comumente colocado a margem, o espaço de criador e propagador de sua própria narrativa. A poesia estática e distante nas estantes sai às ruas e se aproxima do público, ganha corpo, voz e vez.

Fonte: COSTA, Vicente. Slam Poetry – Batalhas de poesia. Disponível em <https://www.sescrio.org.br/noticias/cultura/slam-poetry-batalhas-de-poesia/>. Acesso em 25 de setembro de 2023.

1) Conforme firmado em plano de aula, a nota do 4º bimestre será relativa à produção de poesia autoral para apresentação em sala de aula.

Escreva aqui a sua poesia autoral e faça a preparação para apresentação da mesma em sala de aula dia 26/10/2023.

Referente a batalha de poesia feita em sala de aula, a participação foi unânime entre os estudantes, suas poesias continham crítica social e visões subjetivas de questões recorrentes da atualidade. Foi autorizado eles terem o material de apoio para caso de nervosismo esquecerem o texto na hora da apresentação, alguns se demonstravam tensos e nervosos antes de iniciarmos a dinâmica de apresentação, mas logo que o primeiro e o segundo estudante apresentaram a tensão diminuiu e o público presente na sala foi se envolvendo a cada declamação de poesia.

Segue abaixo o registro de alguns estudantes no ato da apresentação:



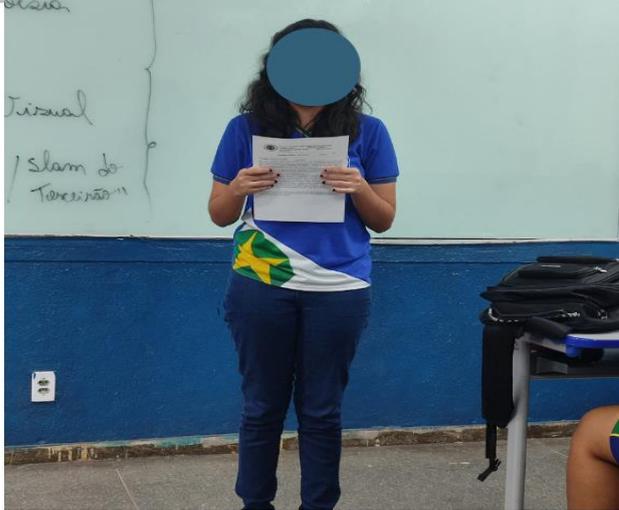
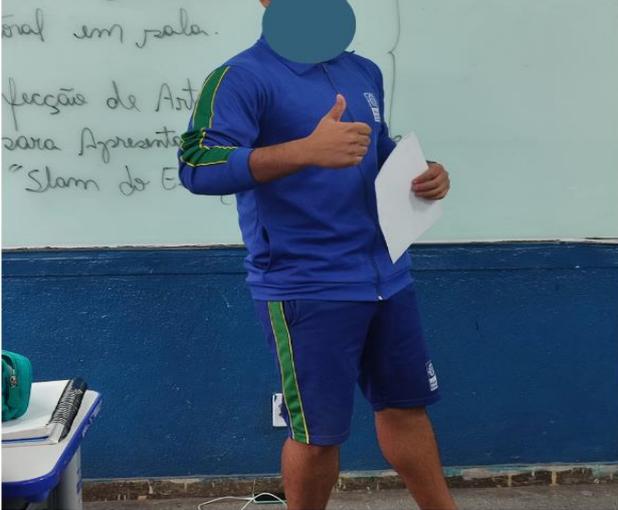
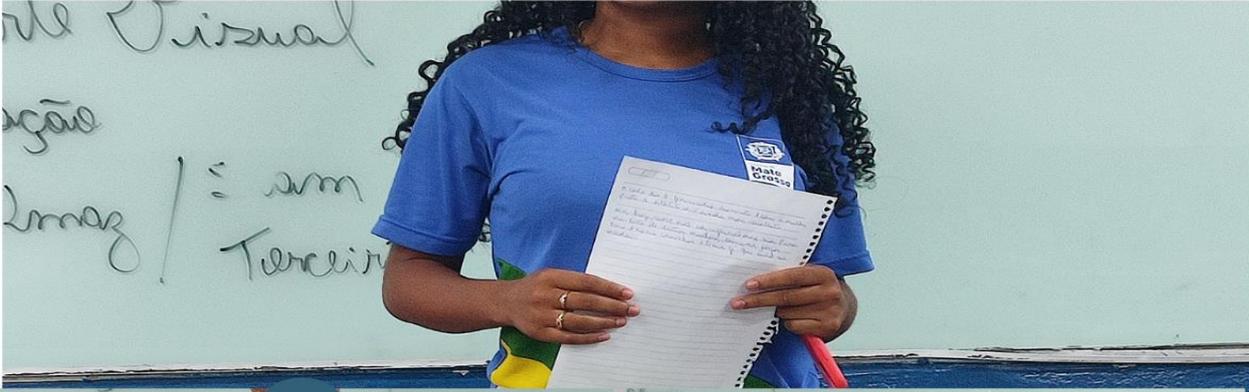
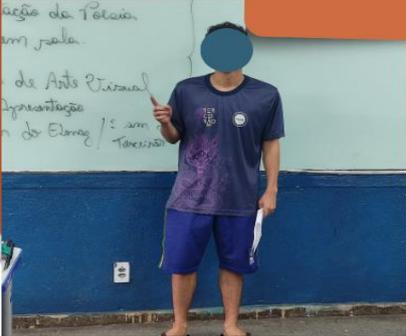
Estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da E.E. Elmaz Gattas Monteiro apresentando suas poesias autorais em sala de aula dia 26 de outubro de 2023.
Fonte: Arquivo pessoal



SLAM

DO

TERCEIRÃO



Estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da E.E. Elmaz Gattas Monteiro apresentando suas poesias autorais em sala de aula dia 26 de outubro de 2023.
Fonte: Arquivo pessoal

No total foram escritas 28 poesias pelos estudantes, dentre elas selecionei as que foram apresentadas na culminância do projeto afim de conhecerem a produção textual desses estudante-*slammers*. A decisão de escolha para apresentação foi realizada em consenso com os estudantes autores dos poemas.

1. *Racismo e política*– por Jaqueline Vitoria da Mota Bazete

*O povo é oprimido por um sistema
Racista, que perpétua a desigualdade e
Nega as oportunidades.
Em nome do povo eles falam más
Só defendem seus interesses, eles são a voz da elite que só quer manter seus
privilégios.
O racismo é um câncer que
Destrói a nossa nação
Ele dividiu as pessoas e
Espalha a desunião.
Na política é um jogo pra
Dividir e conquistar, e esse
Jogo é usado para manipular.
O racismo é estrutural está presente
Em todos os setores na educação,
Saúde e segurança e em tudo que fazemos.
Ouvi dizer que o racismo acabou, que a escravidão foi abolida, que a luta
pela
Igualdade foi ganha, más eu ainda vejo
O racismo passando a avenida.*

2. *Escolas sejam faróis*– por Anny Karolliny Guimaraes de Figueiredo

*Nos bancos escolares, o saber é semente,
Mas nas salas de aula, algo parece ausente.
Onde estão os recursos, a educação de ponta?
Enquanto muitos se perdem em uma aprendizagem tonta.
Professores, guerreiros da luz a ensinar,
Com salários baixos, a luta a enfrentar.
Salas superlotadas, livros escassos,
O conhecimento, direito, vira embaraço.
Nas escolas, falta estrutura e investimento,
A realidade é cruel, é triste o lamento.
Crianças desejam voar, sonhar e criar,
Mas são limitadas por um sistema a falhar.
Currículos desatualizados, visões empoeiradas,
Enquanto o mundo avança por novas jornadas.
A diversidade esquecida, cultura à margem,
O aprendizado negligencia uma enorme bagagem.
Que as escolas sejam faróis de igualdade,*

*Onde todos tenham voz, força e liberdade.
Que o ensino se renove, floresça e amplie,
Para um Brasil onde o saber seja a luz que irradie.*

3. Não preciso de um ditador— por Erika Ribeiro Alencar

No dia que eles entenderem que nem tudo se trata de agressão talvez caiam por si dessa má gestão; a mente se engana e pensam poder mais, mas o que é isso? desde quando a resposta virou opressão? No momento presente me pergunto se me escondo nesses escombros, ou melhor, me torno mais ausente. até onde vai sua autoridade?

Sou só uma adolescente e já tenho notado sua falta de integridade, isso é o que nos difere; me esforço pra ser o melhor que posso e seguro minha ansiedade, mas desde então só recebo insegurança, qual foi senhor? a sua atitude de alto poder te tira da reta, o foco na real educação deveria ser a sua muralha, afinal, guerras e conflitos resultam em nossa cova. no fim, repense sua notoriedade, ou quer ser lembrado e reconhecido por sua soberba?

Fica aqui meu posicionamento, onde esses profetas ditam o que devo ser e como ser; esqueça, prezo pela minha liberdade, não preciso de um ditador que me contamine com seu mau pudor, vai me ver vencer sem recorrer ao que te fez chegar ao pódio, com toda estrutura do seu ódio. fechamos aqui e não esquece da humildade, que te coloca na saga da prosperidade.

4. Abuso e violência – por Julia Camily Gama Botelho

Meu corpo, minha voz, meu jeito.

Por que roubaram isso de mim?

vivemos em uma sociedade doentia,

em que a mente é doente.

Cerca de cada três horas uma criança é abusada no Brasil.

Trinta mulheres sofrem agressões físicas por hora.

2022 passou e com ele 6.114 casos de assédio registrado no Brasil.

E esses números crescem, e até quando?

Vítimas morrem hoje, vítimas morrem amanhã e isso é a realidade.

Vítimas que têm sonhos, objetivos e que vão carregar essa dor

e morrer em seu próprio sangue em vezes.

Até quando vão sujar nossa pele?

Até quando morreremos em nosso sangue?

Bateram no meu corpo.

Abusaram do meu corpo.

e me jogaram em um beco....

Sabe quem mais viveu isso?

A Maria, Sarah, Laura, Paula.

Mulheres que carregam sua dor ou morreram com ela

5. Olha aí o racismo—por Renata Cristina Martins dos Santos Franca

Pregam o amor ao próximo

Pregam o amor de Cristo

*Mas esse amor é só pra quem não é preto
Preto escuro
Preto Médio
Preto Claro
Preto fosco
O que foi irmão? O céu não tem espaço pra negro não?
Preconceito
O branco é empresário, o negro é ladrão
Ei, ce já viu um negão ser dono lá no Alphavile?
Desigualdade
A patricinha compra roupa na Gucci
E a nega rala vendendo bala no busão
Mas as vezes a bala atravessa a janela do busão
Eita! Olha o sangue espalhado pelo chão.
Que país é esse?
Que país é esse?
Cultua Santa negra
Mas odeia a cor preta.*

6. Não neguem o racismo – por Daiane Nascimento Camargo

*Ouvi falar que o povo Brasileiro não tem preconceito, porém, estão muitos enganados eu já ouvi falar de alguns acontecimentos bem interessantes como por exemplo um médico ir numa loja e não querer ser atendido por pessoas morena ou também um cliente chegar e perguntar que não sabia que a empresa contratava haitianos, quando ouvi isso pensei qual é o problema desse povo ficar julgando as pessoas pela sua cor de pele?
Ser diferente não significa ser ruim, por dentro todo mundo é igual, a única coisa que muda é seu exterior. Mas que no Brasil tem preconceito, tem sim, é só ligar a televisão ou acessar as redes sociais, todo dia tem notícia de caso de racismo, e aí, vão negar até quando que no Brasil não tem racismo?*

É evidente que na escrita dos poemas acima os temas e conteúdo da escrita estão interligados aos estudos que fizemos no decorrer do ano equivalente ao ensino de História e os direitos humanos, a questão do racismo, machismo, autoritarismo/ditaduras, direito das minorias, valor da educação, assim como os demais poemas que não estão inseridos neste trabalho, também trazem a mesma perspectiva de reflexão e denúncias. A respeito do ensino de História e educação em direitos humanos, Antonio Sardinha, David Silva e Raimundo Diniz (2022, p. 24) afirmam que

A busca de novas formas de representações, embates e problematizações ao campo epistemológico alelo e/ou inter-relacionado ao Ensino de História em Direitos Humanos sinaliza a importância do ensino de História dialógico, dialético e sensível a essas demandas. O ensino de História receptivo à diversidade e complexidade dos Direitos Humanos enquanto um campo de manifestações de demandas sociológicas, políticas, culturais, epistemológicas e cognitivas, exigem da comunidade educativa (todos os sujeitos que fazem o

processo educacional) atitudes intelectuais, artísticas, políticas e filosóficas transgressoras e receptivas à alteridade.

Além dos poemas autorais fruto da dedicação dos estudantes ao projeto, houve muitas discussões e indagações realizadas em nossos encontros em sala de aula que foi muito enriquecedora para a formação da consciência histórica dos estudantes, compreendo que a materialização da escrita não foi o único meio deles evidenciarem seus pensamentos suas indignações seus descontentamentos e desejo de mudanças, a produção da escrita foi uma dentre as outras formas deles se expressarem em sala no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, avaliando o projeto como um todo, desde a apresentação da proposta e a boa aceitação dos estudantes ao *Slam*, a curiosidade, o desejo de se expressar, a superação da timidez, dos tabus e paradigmas que foram quebrados em nossas aulas, até a prática da escrita dos poemas e apresentação, muitos aprendizados eu pude obter como professora que ensina História que enriqueceram minha percepção de ensino.

Posso afirmar que eu também passei por conflitos e aprendizados, eu tive que ir muito mais além do que estar na sala de aula para apenas ensinar conteúdos da disciplina de história, eu tive que praticar muito a escuta, ter sensibilidade para compreender o contexto das indagações que me eram feitas, escutar histórias e relatos pessoais dos estudantes que me causava tristeza, indignação, dor e saber lidar com esses variados sentimentos sem levar os debates de nossos encontros para o campo da subjetividade e do sentimentalismo, mas me ater ao debate tomando como referência o discurso de análise histórico e social.

A respeito da didática e prática de ensino de História, Fonseca (2009, p. 71) enfatiza a seguinte questão

É na instituição escolar que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais. Nesse sentido, as práticas escolares exigem dos professores de história muito mais que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária. Ora, o que o professor de história ensina e deixa de ensinar na sala de aula vai muito além de sua especialidade. Daí decorre o que parece óbvio: a necessidade de articular diferentes saberes no processo de formação.

3.5 Uma análise da apresentação do projeto *Slam* na escola

A apresentação das poesias autorais dos estudantes, fruto do projeto “o uso do *Slam Poetry* como estratégia em sala de aula para o ensino de História”, foi realizado no dia 17 de

novembro, em uma sexta-feira, pois no dia 20, feriado da Consciência Negra, não haveria aula devido o decreto estadual.

Do dia 13 de novembro até a data da culminância do evento nomeado “Projeto Consciência Negra” todos os professores foram incumbidos de prepararem trabalhos para ser apresentado referente ao reconhecimento da História e Cultura Negra, combate ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial, promoção da justiça Social e Direitos Humanos, Conscientização e educação, e o fortalecimento da identidade e autoestima da comunidade negra.

O evento ocorreu na quadra da escola, o único espaço mais apropriado para que os trabalhos desenvolvidos pelos demais professores e suas respectivas turmas fosse apresentado.

No cronograma do evento foi permitido 10 minutos para apresentação do nosso projeto, tendo em vista que havia outros trabalhos a serem apresentados, portanto, seguimos a dinâmica e fomos o primeiro a fazer a apresentação. A comunidade escolar estava presente para assistir as apresentações, sentados na quadra, foi montado um painel com referência de arte relativo à comunidade negra no fundo da quadra para servir de referência de “palco”, além de que todos os murais da escola desde o início de novembro expuseram arte com referências ao Dia da Consciência Negra.

Quero evidenciar que me senti sensibilizada ao testemunhar o interesse da comunidade escolar engajada para o evento da semana da Consciência Negra na escola, as produções de trabalhos explorando a história e cultura afro-brasileira de forma sensível, consciente e empática refletem o impacto positivo da aprovação da Lei n. 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, incluindo conteúdos no currículo sobre a história da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e a contribuição dos negros para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Destaco também a importância do dia 20 de novembro que foi oficialmente instituído como o Dia Nacional da Consciência Negra pela Lei n. 12.519, de 10 de novembro de 2011, a celebração deste dia está ligada à memória, a história do povo negro no Brasil, que lutaram e ainda lutam por liberdade, igualdade, justiça, conscientização e combate ao racismo e todas as formas de discriminação racial.

No momento da apresentação, alguns estudantes resistiram em ir fazer parte do grupo para apresentar, por vergonha e timidez, de estarem em evidência, respeitei a decisão dos mesmos, e pedi apenas que se sentassem próximo ao local onde faríamos a apresentação para darem apoio aos demais colegas e assim foi feito.

O coordenador fez abertura do evento e as devidas colocações a respeito da semana da Consciência Negra e logo chegou a vez da nossa turma fazer a apresentação, iniciei direcionando a fala no sentido de dar créditos a todos os estudantes que participaram efetivamente do projeto *Slam* na escola durante todo o ano letivo, conseguinte passei a fala para a estudante Renata representante da turma para que ela apresentasse a comunidade escolar de forma objetiva o que se tratava o projeto *Slam Poetry* na sala de aula e o conceito básico do *Slam Poetry*,

Na sequência Renata fez a leitura do seu poema e conseguinte passou a fala para os demais estudantes fazerem a leitura de seus poemas, os demais colegas apenas reagiam ao final dos poemas, e dessa forma os textos de poesias autorais dos estudantes foram apresentados à comunidade escolar. Veja que na culminância do projeto, fizemos uma adaptação para a apresentação, novamente não seguimos a regra original do *Slam* no formato de batalhas de poesias, por dois fatores: 1º. a gestão escolar deixou claro que não haveria tempo hábil para realizar as batalhas, uma vez que outras apresentações estavam agendadas para serem realizadas. 2º. os estudantes consentiram em fazer apenas a declamação das poesias, pois o formato original da competitividade para eles seria mais viável se fosse feito com outras turmas, outros 3ºs anos por exemplo, no entanto, eu não tinha como implementar o projeto para outras turmas pois a mim só fui atribuída as aulas de história para o 3º ano B.

Mesmo com alguns impasses, a culminância do projeto aconteceu e os estudantes do 3º ano B e a comunidade da Escola Estadual Professora Elmaz Gattas tiveram a oportunidade de conhecer a arte contestadora do *Slam Poetry*.

Seguem abaixo registros da apresentação dos poemas autorais desenvolvidos pelos estudantes em sala de aula no evento “Consciência Negra na Escola”:



Coordenador Paulo do Ensino Médio fazendo abertura da Culminância do Projeto Consciência negra , dia 17 de novembro de 2023, na Escola Estadual Elmaz Gattas Monteiro, Várzea grande-MT.

Fonte: Foto disponível no *Feed* do *instagram* da Escola Elmaz Gattas @escola_elmazgattas



Estudantes do 3º ano B fazem apresentação de suas poesias autorais desenvolvidas no Projeto *Slam Poetry* como estratégia em sala de aula para o ensino de História no dia 17 de novembro de 2023.
Fonte: Arquivo pessoal

A apresentação dos poemas à comunidade escolar na semana da Consciência Negra teve como objetivo levantar reflexões sobre os temas relacionados a promoção da justiça e igualdade para todos, os textos e vozes de engajamento dos estudantes demonstram comprometimento à educação democrática, embora Silva e Losekann (2020, p. 6) afirmem que o *Slam Poetry* não pode ser considerado uma iniciativa inédita na democratização da arte ou no seu uso para a contestação política no Brasil.

No entanto, o projeto evidenciou que os jovens estudantes construíram uma identificação com a causa na luta contra o racismo, machismo, homofobia entre outros assuntos pertinentes a promoção de justiça, igualdade e direitos humanos ainda que alguns deles não sofram diretamente com problemas sociais os quais eles abordaram em suas reflexões, mas eles foram capazes de compreender a necessidade de se lutar por uma sociedade mais justa, um efeito do que podemos chamar de sujeitos com consciência histórica.

Considerações Finais

Essa dissertação é resultado do Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e teve como objetivo inserir o uso do *Slam Poetry* como estratégia em sala de aula no ensino de História associando a arte como estratégia para discutir questões sobre violência e racismo.

A turma do 3º ano B, do Ensino Médio, foi a que escolhi para desenvolver este projeto na escola que estou atribuída atualmente, Escola Estadual Elmaz Gattas Monteiro, na cidade de Várzea Grande, em Mato Grosso. O alvo do meu projeto era proporcionar aos estudantes um ensino de história significativo, onde a teoria fizesse sentido na vida cotidiana e prática dos estudantes. Nesse sentido, Fonseca (2005, p. 70) afirma que

A escola, como lugar social, local de trabalho, espaço e conflitos, de formas culturais de resistência, exerce um papel fundamental na formação da consciência histórica dos cidadãos. A história e seu ensino são fundamentalmente, formativos.

Nesse sentido, compreendo que para além do local de formação, a escola é também um espaço onde os indivíduos interagem, aprendem e se desenvolvem socialmente, o ambiente escolar é um local onde diferentes perspectivas e experiências se encontram, contribuindo para a formação da identidade coletiva. É também um lugar de conflitos, sejam eles interpessoais, ideológicos ou culturais.

E pensando nestes conflitos, a estratégia de inserir o *Slam* nas aulas de história proporcionou oportunidades para debates, reflexões e aprendizados, contribuindo para a construção de uma consciência crítica e histórica dos estudantes.

O ensino de História aliado ao projeto *Slam* foi uma estratégia de ensino de forma colaborativa, onde professores, estudantes e comunidade escolar se integraram, isso implicou na valorização de um ensino democrático, e para tal feito foi fundamental que a gestão escolar compreendesse o objetivo dessa proposta pedagógica. A respeito do papel da escola, Gomes (2005, p. 147) tece a seguinte afirmação:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a

ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores.

Portanto, mediante uma abordagem de ensino colaborativa, voltada a dar voz à comunidade escolar, que no caso foram os estudantes, a escola e o ensino de História cumprem o papel de formarem cidadãos críticos, conscientes, responsáveis e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Posso concluir, que a experiência inédita de trabalhar com o projeto do *Slam Poetry* nas aulas de história, mesmo que de forma adaptada dada as condições que eu tive para executar o projeto na escola, teve o resultado de uma jornada extremamente rica de aprendizagens, tanto para os estudantes quanto para mim na função de professora regente do projeto.

A sala de aula tornou-se palco para que os estudantes fossem os protagonistas, seus versos reinventam, resistem, reagem, eles se descobrem autores, interlocutores, artistas, militantes, líderes.

A fim de auxiliar demais professores que intentem trabalhar com *Slam Poetry* como estratégia de ensino nas aulas de História, foram elaboradas sugestões para construção de projeto pedagógico de intervenção que pode fazer parte do planejamento de aula do professor de História e de Linguagens, foi apresentado modelo de cronograma para trabalhar com a implementação do projeto com o objetivo de subsidiar e auxiliar no trabalho docente para aplicação dessa proposta de ensino.

Considero que o *Slam* é uma expressão artística que oferece um campo vasto para estudos acadêmicos, além de que pode ser utilizado como um efetivo instrumento de ensino que fortalece o princípio da educação democrática nas escolas. É por meio de ações práticas que vão muito além do sistema de ensino conteudista, que se cria oportunidades para um ensino que transforma, que humaniza e que acima de tudo tenha sentido prático e efetivo na vida daqueles que passam por nós na condição de aprendizes da história.

Referências

ALMEIDA, Silvio L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

ARIÉS, Phillippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História Fundamentos e Métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília: MEC: CONSED: UNDIME, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/SEDH, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 003, 17 de junho de 2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

COSTA, Vicente. Slam Poetry – Batalhas de Poesia. Sesc Rio de Janeiro, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://www.sescrio.org.br/noticias/cultura/slam-poetry-no-rio-de-janeiro/> Acesso em: 3 dez. 2023.

D'ALVA, Roberta Estrela. **Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

D'ALVA, Roberta Estrela. **Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o Poetry Slam entra em cena**. Synergies Brésil. São Paulo, n. 9, p. 119-126, 2011.

DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catharine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco Brasil, 2002.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições Técnicas, 2017.

FALEIROS, Eva Silveira; FALEIROS, Vicente de Paula. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FERREIRA JÚNIOR, Amarildo; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História & ensino de História**. 2. ed. reimp. Belo horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 61. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. **Revista do Museu Antropológico**. Goiânia, v. 3 e 4, n.1, p. 9-17, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

JACCOUD, Luciana. Entre o racismo e a desigualdade: Da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). In: SILVA, Adailton; LUIZ, Cristiana; JACCOUD, Luciana; SILVA, Waldemir (Org.). **A construção de uma política de promoção da Igualdade Racial: Uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009.

NEVES, C. A. B. Slams – Letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'Água**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 93-112, 2017.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria.; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Ensino de História, uma área de saber-fazer em movimento. Revista Eletrônica **Documento-Monumento**. Cuiabá, v. 24, n. 1, p. 22-31, dez. 2018.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História. 3: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Ed. UnB, 2010.

SANTOS, Sales A. dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SARDINHA, Antônio; SILVA, David Junior de Souza; DINIZ, Raimundo. Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas. In: SARDINHA, Antonio Carlos; SILVA, David Júnior de Souza; DINIZ, Raimundo Erundino Santos (Org.). **Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: apontamentos epistemológicos e teóricos para uma pedagogia da memória**. Macapá: Unifap, 2022.

SILVA, Caio Ruano; LOSEKANN, Cristiana. Slam Poetry como confronto nas ruas e nas escolas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 41, e228382, 2020.

SILVA, Mozart Linhares; DIAS, Luiza Franco (Org.). **21 Textos para discutir racismo em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.