

Como você ensina?

Educação e inovação no ensino de história e de ciências sociais

Organizadores

João Marcelo E. Maia

Ynaê Lopes dos Santos

Thais Blank

Vivian Fonseca

Proibida a reprodução total ou parcial de textos, fotos e ilustrações, por qualquer meio, sem prévia autorização do editor.

Copyright © 2019, João Marcelo E. Maia, Ynaê Lopes dos Santos, Thais Blank, Vivian Fonseca

Direitos desta edição reservados à
FGV EDITORA
Rua Jornalista Orlando Dantas, 37
22231-010 – Rio de Janeiro, RJ – Brasil
Tels.: 0800-021-7777 – 21-3799-4427
Fax: 21-3799-4430
editora@fgv.br | pedidoseditora@fgv.br
www.fgv.br/editora

Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação do copyright (Lei nº 9.610/98).

Os conceitos emitidos neste livro são de inteira responsabilidade dos autores.

1ª edição – 2019

Preparação de originais: Angela Vianna
Revisão: Michele Mitie Sudoh
Capa: André de Castro
Editoração digital: Loope Design

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Mario Henrique Simonsen/FGV

Como você ensina? [recurso eletrônico] : educação e renovação no ensino de história e de ciências sociais / Organizadores: João Marcelo E. Maia...[et al.]. – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2019.

1 recurso online (161 p.)

Em colaboração com: Ynaê Lopes dos Santos, Thais Blank, Vivian Fonseca.

Dados eletrônicos.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-225-2156-2

1. Pesquisa – Metodologia. 2. Ensino – Metodologia. 3. História – Estudo e ensino. 4. Ciências sociais – Estudo e ensino. I. Maia, João Marcelo Ehlert. II. Santos, Ynaê Lopes dos. III. Blank, Thais. IV. Fonseca, Vivian Luiz. IV. Fundação Getulio Vargas.

CDD – 001.42

Sumário

Introdução

João Marcelo E. Maia

SEÇÃO I – A EXPERIÊNCIA DO CPDOC

1 Como ensinar pesquisa? A experiência da disciplina O mundo das ciências sociais

João Marcelo E. Maia e Jimmy Medeiros

2 Como ensinar etnografia? Relato de experiência docente em uma disciplina de metodologia

Letícia Carvalho de Mesquita Ferreira

3 História e ensino através de imagens

Thais Blank, Vivian Fonseca e Artur Pereira

4 Aprendendo a ensinar história – a experiência do Pibid-FGV História

Ynaê Lopes dos Santos

SEÇÃO II – DIÁLOGOS INTERNACIONAIS

5 Diáspora africana, diseño curricular y políticas de conocimiento – educación y presencias afrodescendientes en Colombia

Axel Rojas

6 Ensinando (com) imaginação sociológica – sugestões para acender uma esperança

Lambros Fatsis

SEÇÃO III – EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS

7 Kizomba, a feira de africanidades do Colégio Pedro II-Realengo II – um relato da experiência e suas potencialidades

Valesca d Souza Almeida

8 A importância dos “olhares” e percepções dos alunos para as aulas de sociologia

Julieta Romeiro

9 Patrimônio e ensino de história – aprender com objetos museais

Marta Cristina Soares Dile Robalinho

10 Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem de história – relato de experiência

Jaques Leone Matos de Oliveira

11 Uso do audiovisual para o ensino de sociologia – Festival Identidade e Narrativa de Curtas do Andrews (Finca)

Roberto Mosca Jr.

Sobre os autores

Proibida a reprodução total ou parcial de textos, fotos e ilustrações, por qualquer meio, sem prévia autorização do editor.

Introdução

Esta coletânea consolida os diálogos estabelecidos ao longo de três anos na Escola de Ciências Sociais do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) sobre novas formas de ensinar ciências sociais e história na educação básica e na graduação. Diferentes professores da casa participaram do projeto intitulado “Educação e inovação”, financiado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) para o triênio 2016-2018. À equipe original, formada por João Maia, Letícia Ferreira, Ynaê Lopes dos Santos, Thais Blank e Mônica Kornis, juntaram-se outros colegas, como Verena Alberti e Vivian Fonseca. Além deles, uma equipe formada por quatro estagiários (Rômulo Predes, Vitória Barros, Thais Rezende e Pedro Henrique, depois substituído por Beatriz Menezes) foi fundamental no levantamento de dados e na organização de eventos e atividades.

O projeto permitiu a convergência de diferentes interesses e agendas que já vinham se desenvolvendo no CPDOC. João e Letícia tinham se revezado na coordenação do curso de Ciências Sociais da FGV, função na qual puderam repensar as estratégias de ensino e aprendizagem comumente empregadas no nível de graduação, enquanto Ynaê e Verena coordenaram o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid)/História do CPDOC em diferentes momentos e desenvolviam pesquisas sobre ensino de história e relações étnico-raciais, temas que também eram centrais nas disciplinas que lecionavam. Mônica cultivara longo investimento sobre a forma audiovisual e sua conexão com a história e com as ciências sociais, em especial por ser desde 2006 responsável pela cadeira Seminário de cultura e sociedade, em que trabalhava a educação pelo olhar com estudantes de primeiros períodos. Thais, por sua vez, vinha da área de comunicação e coordenava o Núcleo Audiovisual do CPDOC, no qual participava de diferentes projetos de extensão que lhe permitiam pensar de novas formas o uso das imagens em atividades didáticas. Já Vivian coordenava o Pibid do CPDOC em substituição à Ynaê, e trabalhava os temas do patrimônio e uso de fontes históricas em sala de aula – em especial audiovisuais – em suas disciplinas sobre ensino de história, nas quais atuava em parceria com Thais.

Como se vê, o projeto tinha uma forte dimensão coletiva, juntando colegas com interesses e agendas diversos, mas que buscavam se reunir regularmente para trocar experiências e pensar modos de disseminar novas estratégias de ensino para além dos muros de nossas respectivas disciplinas e áreas. Essa dimensão permitiu a participação

esporádica de outros colegas da casa, como o pesquisador Jimmy Medeiros, responsável, juntamente com João Maia, por uma disciplina eletiva intitulada O mundo das ciências sociais: laboratório de pesquisa, cujo foco era o aprendizado da prática de pesquisa em ciências sociais.

A primeira seção do livro, intitulada A experiência do CPDOC, reúne os textos escritos por alguns desses profissionais da casa que procuram refletir sobre diferentes dimensões de suas pesquisas e atividades de extensão relacionadas ao ensino de ciências sociais e história. João Maia e Jimmy Medeiros escrevem sobre a experiência de uma disciplina eletiva com foco na aprendizagem da prática de pesquisa; Letícia Ferreira analisa os desafios do ensino de etnografia no nível de graduação; Thais Blank, Vivian Fonseca e o licenciando em história Artur Pereira analisam o uso de imagens no ensino de história; e Ynaê Lopes dos Santos reflete sobre a experiência do Pibid-História da FGV.

Mas o projeto também se construiu fundamentalmente como espaço de interlocução com outras instituições e experiências. Assim, ao longo desses três anos, organizamos na FGV dois seminários sobre o tema, para os quais convidamos colegas do Brasil e do exterior, com diferentes formações e trajetórias profissionais. O primeiro, intitulado “Como você ensina? Desenvolvendo novas formas de ensinar ciências sociais e história”, foi realizado em 13 e 14 de setembro de 2016, e o segundo, “Como você ensina? Novos desafios e estratégias no ensino de ciências sociais e história”, ocorreu entre os dias 28 e 30 de agosto de 2017. Nesses seminários, procuramos também ouvir os professores da rede básica em palestras e oficinas, pois entendemos que tais debates não podem ser monopólio de supostos especialistas que veem os profissionais da educação como “problemas” que devem ser “reciclados” ou “atualizados”. O resultado dessas trocas pode ser visto nas segunda e terceira seções da coletânea. A seção Os desafios do ensino de história e sociologia: currículos e sala de aula, reúne dois textos: Axel Rojas nos apresenta os desafios de repensar os currículos escolares colombianos à luz da experiência histórica dos povos afrodescendentes, e Lambros Fatsis nos mostra como estimular o raciocínio sociológico entre alunos universitários por meio de um curso inovador sobre raça e etnicidade.

Já na seção final, intitulada Experiências didáticas, o leitor conhecerá algumas experiências inovadoras realizadas por professores brasileiros da educação básica, selecionados a partir de oficinas realizadas no seminário realizado em 2017, no edifício sede da FGV, ou localizadas por nós ao longo de nossa pesquisa. Valesca Almeida nos

apresenta a experiência do Festival de Africanidades Kizomba, realizado originalmente na unidade Realengo do Colégio Pedro II; Julieta Romeiro nos introduz aos desafios da implementação da Lei 10.639/2003 no campus Nilo Peçanha-Pinheiral do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), por meio de um relato de sua experiência como professora de sociologia no curso de Agroindústria; Marta Robalinho compartilha com o leitor os desafios do ensino de história envolvendo o tratamento de objetos museais; Jaques Leone reflete sobre as potencialidades do emprego de metodologias ativas no ensino de história na educação básica; e, finalmente, Roberto Mosca Jr. apresenta a experiência do Festival de Identidade e Narrativas de Curtas do Andrews (Finca), festival de curtas do Colégio Andrews (RJ).

Finalmente, acreditamos que esta coletânea não poderia vir em melhor hora. A onda conservadora que vem tomando o país de assalto nos últimos anos tem sido extremamente danosa para os professores de sociologia e história, que se veem acossados em seu ofício e perseguidos nos seus locais de trabalho, como se fossem perigosos doutrinadores. Nesse sentido, ao contribuir para o debate sobre o ensino de ciências sociais e história, este livro não cumpre apenas evidente função científica, mas também política, porque evidencia o laço indissociável entre o aprofundamento da vida democrática e o enraizamento das humanidades entre nós.

SEÇÃO I – A EXPERIÊNCIA DO CPDOC

Proibida a reprodução total ou parcial de textos, fotos e ilustrações, por qualquer meio, sem prévia autorização do editor.

1

Como ensinar pesquisa?

A experiência da disciplina “O mundo das ciências sociais”

João Maia e Jimmy Medeiros

Introdução

Ao pensarmos em estratégias de ensino de sociologia, é comum nos concentrarmos apenas na educação básica. Motivados pela obrigatoriedade do ensino da disciplina no nível médio e pelo crescimento das licenciaturas ao longo da primeira metade da década de 2010, muitos cientistas sociais passaram a pesquisar e a escrever sobre o tema (Handfas e Maçaíra, 2012; Moraes, 2014). Porém, as discussões sobre o ensino da sociologia nas graduações continuam um tema pouquíssimo explorado.

Há algumas iniciativas interessantes. Recentemente, a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) publicou um livro apresentando reflexões de diferentes profissionais sobre o lugar da disciplina na graduação e os desafios para uma melhor formação na área (Bomeny, 2017). A obra tem afinidade com iniciativas anteriores da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que publicara na década passada duas grandes coletâneas com reflexões sobre o tema (Grossi et al., 2006; Tavares et al., 2010), em que diferentes antropólogos refletem sobre o ensino da disciplina na graduação e os seus desafios, focalizando temas como organização curricular, experiências de bacharelados específicos e comparações com outros sistemas nacionais de ensino. Podem-se mencionar também iniciativas individuais louváveis, como o conhecido texto de Ignácio Cano sobre os problemas que afligem o ensino de métodos quantitativos nas ciências sociais, particularmente a sociologia (Cano, 2012), questão que já motivou a reflexão de renomados profissionais das ciências sociais (Soares, 2005). Pode-se dizer, porém, que essas importantes discussões ainda não lograram estruturar o campo disciplinar, continuando como iniciativas fragmentadas e sem maior capilaridade em departamentos e associações profissionais.

Tal lacuna reflete-se diretamente na estruturação dos cursos de ciências sociais no Brasil. Em uma pesquisa sobre o tema, Maia (2017) mostrou que a maioria dos

departamentos segue modelos similares, que preveem uma forte carga de teoria europeia clássica a ser ministrada por métodos expositivos tradicionais, em que o docente solicita a leitura de determinados textos, e a sala de aula é utilizada para a apresentação desses textos. A estratégia pode incluir também a realização de seminários e trabalhos em grupo, mas a estrutura geral é a mesma.

Acreditamos que esse modelo de aulas explica-se por dois motivos principais: a) os docentes foram formados dessa maneira, seja na graduação, seja nos mestrados e doutorados acadêmicos; b) entende-se que o domínio de técnicas de leitura e análise de textos corresponde ao ideal de formação acadêmica do egresso das ciências sociais, que ainda domina parte significativa das vocações, a despeito do surgimento de uma geração de estudantes que não vê problema em transitar entre os programas de pós-graduação e o mundo do mercado (Torini, 2012).

O espaço curricular para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa dos cientistas sociais está concentrado nas disciplinas de metodologia, usualmente cindidas entre cadeiras “qualitativas” e “quantitativas”. O número dessas disciplinas pode variar entre instituições. Em geral, estudantes que desenvolvem boas habilidades de pesquisa na graduação tiveram oportunidades de iniciação científica ou mesmo experiências de estágio que implicaram aplicação de *surveys* ou técnicas similares, como podemos constatar na pesquisa *Ciência social em tempos difíceis*, ainda em andamento e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

Consideramos esse modelo insuficiente por dois motivos: a) ele não possibilita ao estudante o desenvolvimento de habilidades fundamentais para cientistas sociais, como a construção de problemas de pesquisa e a análise qualificada de dados empíricos, sejam eles quantitativos e/ou qualitativos; b) ele não oferece ao estudante uma visão mais ampla sobre as possibilidades profissionais abertas aos egressos das ciências sociais, pois mesmo as cadeiras de metodologia nem sempre incorporam o debate sobre formas de produzir e comunicar dados para audiências não acadêmicas.

Ao longo de seus pouco mais de dez anos de existência, a Escola de Ciências Sociais (CPDOC-FGV) tem buscado refletir sobre esse problema, e algumas tentativas foram feitas no sentido de oferecer uma formação mais plural aos seus estudantes. Inicialmente, pensamos em fortalecer o ensino de metodologia, que, no nosso caso, divide-se em quatro disciplinas, ofertadas entre o quinto e o sexto períodos do curso (duas com foco qualitativo e duas com foco quantitativo). No caso qualitativo, conseguimos romper com a visão tão comum de que os métodos qualitativos restringem-se à etnografia

de corte antropológico. Assim, a cadeira Métodos e técnicas de pesquisa 2 está orientada para a discussão sobre diferentes estratégias metodológicas, como a análise de discurso, a história oral, a pesquisa documental com fontes primárias e os grupos focais, ao passo que a disciplina Métodos e técnicas de pesquisa 4 concentra-se em técnicas de pesquisa e de escrita etnográfica. O ensino de métodos quantitativos concentra-se em duas cadeiras, Métodos e técnicas de pesquisa 1 e Métodos e técnicas de pesquisa 3. O objetivo das duas disciplinas é oferecer aos alunos noções gerais de como realizar, ler, analisar e criticar uma pesquisa quantitativa no campo das ciências sociais. Além do debate teórico, os alunos constroem questionários e montam a amostra para um *survey*. Por fim, elaboram uma apresentação descritiva a partir de um banco de dados público, considerando o tema de preferência do aluno. Ao mesmo tempo, as disciplinas abordam o conceito de indicador social, e os alunos participam de uma oficina sobre fonte de dados e estatísticas sociais brasileiros e mundiais para fundamentar seus futuros trabalhos acadêmicos.

Nos últimos anos, contudo, temos percebido que esse modelo ainda não resolve todos os problemas. Isso porque esse núcleo metodológico nem sempre se relaciona com as outras disciplinas da grade, permanecendo como um mini-itinerário descolado da formação geral do estudante. Detectamos, portanto, a necessidade de transformar a formação em pesquisa em uma experiência didática constante, distribuída de forma inteligente ao longo de toda a grade. Assim, no contexto do projeto de desenvolvimento Educação e inovação, desenvolvemos uma disciplina-teste intitulada O mundo das ciências sociais: laboratório de pesquisa. Nas seções a seguir, apresentamos essa experiência em diferentes seções. Em primeiro lugar, delineamos a concepção inicial da disciplina e o perfil do curso de Ciências Sociais da FGV. Em seguida, debatemos os problemas enfrentados ao longo do desenvolvimento do curso, que ocorreu no segundo semestre de 2017. A terceira seção apresenta os resultados de dois questionários aplicados aos estudantes – um no primeiro dia de aula, e outro no último. Finalmente, as conclusões apresentam algumas inferências que acreditamos serem úteis para todos os docentes interessados em novas metodologias de ensino e aprendizagem.

A concepção

Na Escola de Ciências Sociais, as aulas ocorrem no período da manhã e são distribuídas em disciplinas de sessenta horas semestrais. O modelo mais adotado prevê dois tempos semanais, cada qual com 110 minutos, com algumas poucas disciplinas concentradas em

aulas duplas no mesmo dia. O formato das avaliações é livre, mas é obrigatório que cada docente apresente duas notas, uma aferida no meio do semestre (a primeira avaliação, intitulada A1) e outra ao final (A2). Estudantes que não obtém a média 6.0 e/ou perdem uma das avaliações devem fazer uma Avaliação Suplementar (AS). Embora o formato das avaliações seja flexível, é comum que professores optem por trabalhos realizados em casa, seminários ou mesmo provas escritas, não diferindo, portanto, dos modelos avaliativos usualmente aplicados em graduações de ciências sociais no Brasil.

A disciplina O mundo das ciências sociais foi concebida pelos professores João Maia e Jimmy Medeiros. João trabalhou ao longo de quatro anos (2013-2017) como coordenador de ensino de graduação na Escola de Ciências Sociais, ao passo que Jimmy é responsável, desde 2014, pelas cadeiras de metodologia quantitativa. Desde o início, uma premissa fundamental para a disciplina era quebrar a separação existente entre as metodologias, que em nada contribui para uma formação plural e completa do egresso de ciências sociais. Pelo contrário, esse tipo de divisão reforça a ideia de que problemas de pesquisa são resolvidos pela adesão filosófica do pesquisador a alguma metodologia específica.

Os objetivos declarados da disciplina, e constantes do programa, eram dois: a) desenvolver com os estudantes habilidades de pesquisa empírica em ciências sociais ao longo de toda a disciplina; b) estimular a pesquisa e o levantamento de dados sobre o universo profissional das ciências sociais. Para atingir esses objetivos, estruturamos a disciplina da seguinte maneira: no primeiro módulo do curso, os estudantes seriam apresentados a uma bibliografia mínima sobre o mundo profissional das ciências sociais; em seguida, dividiríamos os estudantes em equipes, que seriam responsáveis pela construção de um projeto de pesquisa sobre a vida profissional dos cientistas sociais; finalmente, a terceira sessão do curso seria toda concentrada no desenvolvimento das pesquisas empíricas por parte dos estudantes, entremeada com a realização de palestras sobre estratégias e experiências de pesquisa, ministradas por docentes da Escola de Ciências Sociais.

No primeiro módulo, não nos limitamos a discutir os textos. Orientamos os estudantes a debater os textos em duas dimensões. Na primeira aula de cada semana, iríamos analisar os argumentos e as hipóteses de cada artigo ou capítulo trabalhado. Na segunda aula, os estudantes seriam estimulados a debater exclusivamente a metodologia de pesquisa que guiou cada trabalho, identificando potencialidades e fraquezas. No segundo módulo, os estudantes deveriam trazer suas ideias próprias de pesquisa, que

seriam debatidas coletivamente em sala, inicialmente por meio de textos, no formato de um projeto de pesquisa. Finalmente, as aulas restantes seriam concentradas na análise dos dados produzidos. Por meio dos recursos de áudio e vídeo da sala de aula, as equipes deveriam apresentar o *work in progress*, socializando suas tabelas, primeiras inferências etc.

Essa concepção inspirou-se em metodologias ativas de aprendizagem, que preveem a construção de conhecimento por parte dos estudantes por intermédio de problemas práticos colocados pelos professores (Holtzman, 2005; Eglitis et al., 2016). Além disso, entendíamos que as habilidades de pesquisa não se limitavam ao domínio técnico de instrumentos específicos, como *softwares* de análise de dados ou técnicas de entrevista. Afinal, trabalhar em equipe, construir cronogramas factíveis e desenvolver o raciocínio lógico também são capacidades fundamentais para qualquer cientista social.

Como primeira avaliação (A1), solicitamos a entrega de um projeto de pesquisa que não apenas apresentasse os fundamentos básicos desse tipo de documento (tema, objeto, hipótese, quadro teórico, metodologia, cronograma), como também que explicitasse o método de trabalho coletivo e a divisão de tarefas acordada pelo grupo. No caso da segunda avaliação, abrimos a possibilidade de os estudantes escolherem o formato do produto final, que tanto poderia ser um relatório de pesquisa quanto um artigo científico, ou mesmo um seminário presencial para outros estudantes. O objetivo era demonstrar aos estudantes que eles deveriam ser reflexivos também com respeito ao modo como desejam comunicar suas análises, pensando nos tipos de audiência a ser atingida.

O desenvolvimento

Nosso primeiro desafio referia-se ao tipo de sala reservado para a disciplina. Esperávamos uma sala de aula normal, com cadeiras que poderiam ser rearranjadas para o formato de círculo, mais apropriado para a metodologia de ensino proposta. Entretanto, a disciplina foi alocada em um auditório em formato vertical, o que prejudicou bastante a interação pretendida. A solução encontrada foi os docentes se sentarem juntos, ao lado dos estudantes, e não na frente do palco. Mesmo assim, a impossibilidade de rearranjo espacial das mesas complicou a dinâmica de diálogo.

Nosso segundo desafio relacionava-se ao número de estudantes inscritos, pois apenas seis se matricularam. Embora este seja um número baixo, ele é compatível com a

quantidade de discentes em disciplinas eletivas na Escola de Ciências Sociais, que conta com número reduzido de matriculados (menos de 45 estudantes no ano de 2017, contando-se apenas os matriculados e subtraindo-se aqueles que trancaram a matrícula). Mesmo assim, o desenho da disciplina previa um público entre dez e quinze pessoas.

Os seis estudantes dividiam-se entre cinco alunos do 4º período e uma estudante do 6º, portanto, a maioria ainda não havia cursado as cadeiras de metodologia. Inicialmente, isso poderia causar dificuldades no desenvolvimento da disciplina, contudo, ao longo do semestre, não identificamos problemas daí decorrentes. Ademais, um dos estudantes apresentava maior dificuldade de se envolver em trabalhos coletivos. A solução encontrada foi formar dois grupos de três discentes (grupo A e grupo B), permitindo a esse estudante estar em um grupo mais aberto e misto em termos de redes de afinidades pessoais e experiência no curso, como forma de evitar o isolamento social.

Inicialmente, apresentamos aos discentes um questionário, no qual procurávamos aferir suas expectativas e seu grau de conhecimento sobre as habilidades de pesquisa na área. No final do semestre, eles respondiam a um novo questionário abordando questões semelhantes para verificar o atendimento das expectativas, bem como o desenvolvimento de suas habilidades. Os dados dos questionários serão apresentados na próxima seção.

Em seguida, iniciamos o módulo focado em debates de textos. Foram abordados os textos de Werneck Vianna e colaboradores (1994), Braga (2011), Torini (2012) e Dubet (2012). A ideia de discutir a metodologia de cada texto funcionou bem, embora alguns materiais tenham sido mais eficazes em suscitar o debate. Em especial, o texto de Dubet não funcionou adequadamente, evidenciando a necessidade de sempre trabalharmos com textos com forte lastro empírico. O texto que mais rendeu boas discussões e permitiu aos discentes formar suas próprias perguntas foi o de Werneck Vianna e colaboradores (1994), sobre o perfil dos estudantes de ciências sociais.

A etapa relativa à montagem do projeto de pesquisa combinou breves exposições dos docentes, em que eram apresentados projetos reais desenvolvidos por eles ao longo de suas carreiras, com exposições informais de cada grupo. Incentivamos cada equipe a utilizar sempre formas visuais de apresentação, para facilitar a compreensão. Assim, o uso de Data-Show foi fundamental para que todos na sala pudessem ler cada seção de cada projeto, sugerindo modificações e fazendo perguntas. Além disso, trabalhamos fragmentos do texto de Booth e colaboradores (2000) sobre a estruturação de projetos de pesquisa.

Sugeriu-se aos estudantes que desenvolvessem formas de comunicação extraclasse, para que a elaboração do projeto e o desenvolvimento subsequente da pesquisa fossem facilitados. Como esperado, as duas equipes buscaram utilizar o Whatsapp, contas de e-mail e *software* livre para processamento de texto on-line e de forma compartilhada durante o processo, mas os resultados foram desiguais. A equipe A, que tinha uma composição mais homogênea em termos de período e de afinidades pessoais, logrou maior regularidade e harmonia na troca de informações, ao passo que a equipe B sofreu bastante com a comunicação.

Ao final, como primeira avaliação, a equipe A apresentou um projeto que buscava analisar as percepções e as expectativas dos estudantes de ciências sociais da FGV a respeito do mercado de trabalho na área, combinando uma pesquisa quantitativa do tipo censo (dado o número reduzido de estudantes na instituição) e quatro entrevistas semiestruturadas. A equipe B desenhou um projeto que buscava analisar a oferta de vagas para profissionais de ciências sociais no Rio de Janeiro, fazendo uso de técnica quantitativa de coleta de dados em *sites* de empregos e nas páginas de empresas que recrutam profissionais da área. Os projetos foram bem avaliados, embora a equipe A tenha conseguido “fechar” mais adequadamente a conexão entre objeto, metodologia e cronograma.

O módulo final foi bastante extenso, e as aulas concentraram-se nos dados coletados ao longo do processo de pesquisa. As aulas eram conduzidas em torno de conversas estimuladas pelos docentes, e as equipes se comprometiam a apresentar questionamentos novos toda semana. Note-se que nos interessávamos muito pelas dificuldades enfrentadas na pesquisa, pois era nossa ideia trabalhar com os estudantes a dimensão prática envolvida num projeto de pesquisa real, que sempre sofre com vicissitudes típicas da área.

Ainda no módulo final, alguns cientistas sociais foram convidados a relatar suas experiências em casos de pesquisa. Assim, Letícia Ferreira, coordenadora da graduação do CPDOC, falou sobre etnografia e, sobretudo, a montagem e uso do caderno de campo. Em particular, abordou os desafios de realizar uma etnografia em um órgão estadual da Secretaria de Segurança Pública. De maneira similar, Thais Blank, coordenadora do Núcleo de Audiovisual e Documentário do CPDOC, palestrou sobre os desafios e potencialidades do uso de recursos audiovisuais no campo das ciências sociais. A professora apresentou os filmes *Memórias de um Rio fabril* e *Favela fabril*. Os alunos

sugeriram que as palestras fossem realizadas antes da entrega dos projetos de pesquisa para que houvesse tempo hábil de incluir essas opções em suas propostas de pesquisa.

Na última semana da disciplina, aplicamos aos estudantes um novo questionário, visando aferir suas percepções sobre o curso após a concretização do seu itinerário de aprendizado. A seção a seguir apresenta os resultados principais desse balanço estimulado.

As percepções dos alunos sobre a disciplina

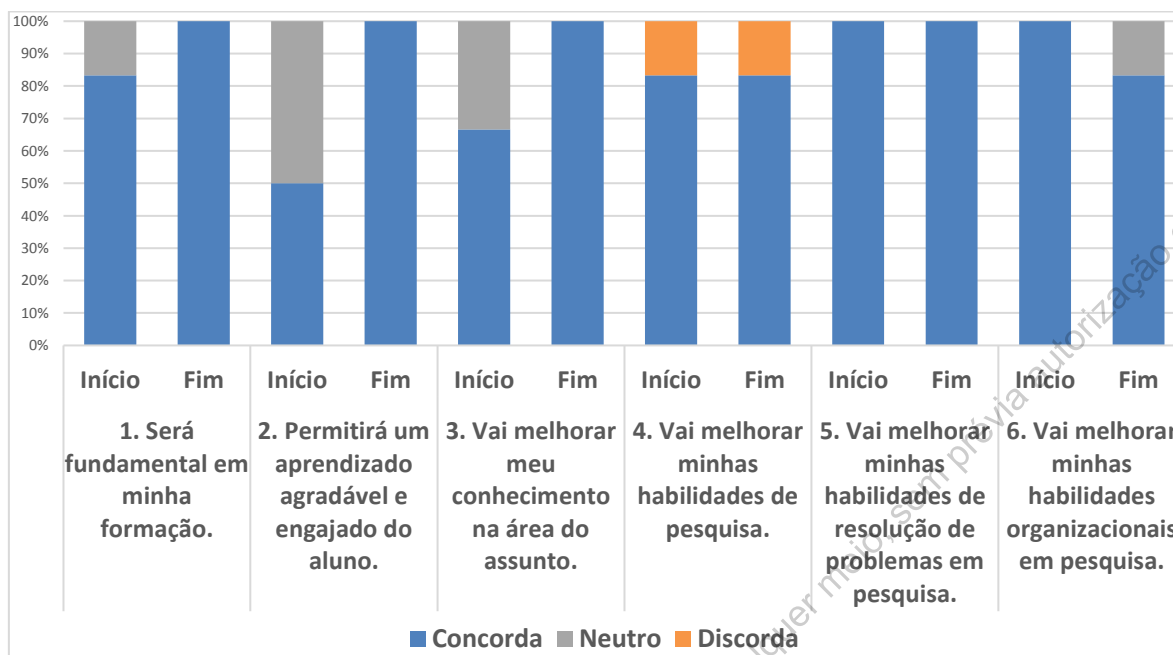
Embora a análise dos dados seja realizada com base em seis respostas, limitando o poder estatístico dos testes, conseguimos elaborar uma breve descrição das respostas obtidas. Em relação às expectativas sobre a disciplina, apresentávamos uma pergunta aberta no questionário que possibilitou identificar que um aluno almejava desenvolver suas habilidades de pesquisa, dois mencionaram compreender melhor o ofício do cientista social – tema central da disciplina – e, por fim, três apontaram a vontade de aprimorar seus conhecimentos dos métodos qualitativos e quantitativos.

Em seguida, o questionário apresentava seis afirmativas que tratavam, de forma geral, das expectativas com a disciplina, cuja finalidade era identificar o quanto os alunos concordavam ou discordavam delas. No final do semestre, apresentamos as mesmas afirmativas para saber quanto a disciplina cursada impactou na formação dos alunos.

O gráfico 1 reúne as respostas atribuídas às afirmativas, comparativamente. O resultado é bastante positivo, visto que o grau de concordância aumentou em quatro ocasiões (afirmativas 1, 2, 3 e 5), superando as expectativas iniciais. Em um caso, o resultado continuou igual, atendendo às expectativas, e, por fim, em uma afirmativa, o resultado foi de redução, portanto, não atendeu à expectativa do aluno. Assim, se o curso não logrou êxito em “melhorar as habilidades de pesquisa” de todos os alunos, nas demais dimensões o resultado foi satisfatório. É importante ressaltar, conforme dados dos questionários, que a disciplina contribuiu para a formação dos alunos e na melhora do conhecimento e das habilidades de resolução de problemas de pesquisa empírica.

Gráfico 1

Grau de concordância e discordância com afirmativas sobre a expectativa (início) e avaliação (final) da disciplina¹



Além das expectativas quanto ao curso, o questionário buscou mensurar técnicas e capacidades dos alunos. Em primeiro lugar, questionávamos a importância do uso de tecnologias digitais no ofício do cientista social, uma tendência no século XXI. Para isso, os alunos apontavam uma nota entre 0 e 10, sendo 9,2 a média das respostas. Em seguida, eles atribuíam uma nota entre 0 e 10 para a familiaridade deles no uso dessas ferramentas, em geral. Em tom mais crítico e considerando a posição atual do processo de formação deles, a nota média foi equivalente a 6,4.

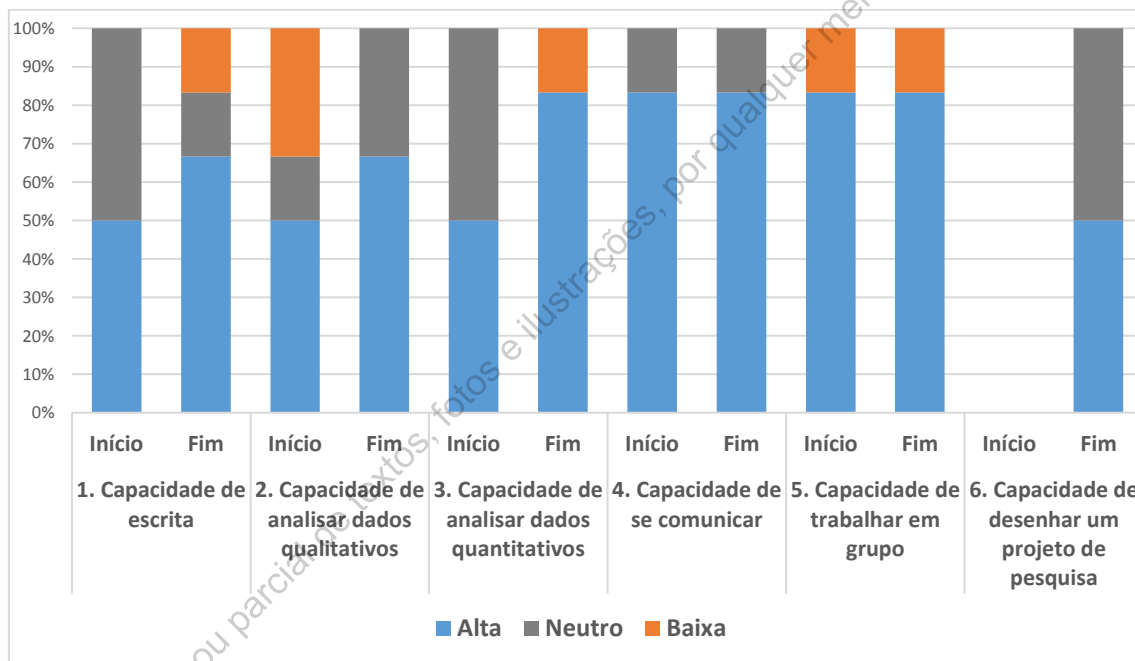
No final do semestre, as notas evidenciam maior segurança dos alunos no uso das ferramentas digitais durante o desenvolvimento das suas pesquisas. A média atribuída à importância do uso de tecnologias digitais no ofício do cientista social passou de 9,2, no início do curso, para 9,3 no final do semestre. No que concerne à familiaridade dos alunos com as ferramentas digitais úteis para o ofício do cientista social, é possível identificar uma melhora, uma vez que a média passou de 6,4 para 7,3 ao final da disciplina. Ou seja, permanece o tom mais crítico, porém a média ficou quase um ponto acima do verificado no início do semestre. Esse aumento se deve sobretudo às novas experiências dos alunos no uso do *software* SPSS, dos editores de texto, editor de planilhas, de arquivos digitais de áudio no desenvolvimento de pesquisas empíricas, por exemplo.

¹ Ao final do semestre, as afirmativas estavam com o tempo verbal no pretérito perfeito.

Em seguida, questionávamos a capacidade dos alunos em relação a cinco habilidades típicas do cientista social. Conforme dados do gráfico 2, a quantidade de menções de alta capacidade melhorou em três situações (afirmativas 1, 2 e 3) e permaneceu igual nas outras duas (afirmativas 4 e 5), de maneira que não ocorreu piora das capacidades em nenhuma habilidade. Assim, o curso ajudou boa parte dos alunos no desenvolvimento da capacidade de escrita, de analisar dados quantitativos e qualitativos, nas atividades estimuladas ao longo do semestre. Ao mesmo tempo, metade dos alunos indicou ter a capacidade de desenhar um novo projeto de pesquisa, uma das capacidades trabalhadas na disciplina, em pergunta realizada somente no final do curso.

Gráfico 2

Avaliação da capacidade dos alunos quanto às habilidades de um cientista social



Observação: a habilidade 6 só foi mensurada ao final do semestre.

No final do semestre, verificamos como os alunos classificavam a melhora dos seus conhecimentos em relação às técnicas de pesquisa qualitativa e às técnicas quantitativas. Enquanto a técnica qualitativa obteve cinco respostas “melhorou pouco” e uma resposta “não melhorou nada”, a técnica quantitativa recebeu duas menções de “melhorou muito”, três “melhorou pouco” e uma “não melhorou nada”. As duas menções de “não melhorou nada” foram indicadas pela estudante do 6º período, justamente a única que já cursou as quatro cadeiras de metodologia, e isso pode vir a ser um ponto fraco,

caso o público da disciplina fique concentrado em alunos próximos do final da graduação. Importa salientar que os dois grupos utilizaram as duas técnicas de pesquisa em seus projetos de final de curso.

A última seção do questionário abordava as competências do cientista social em geral. Os alunos informavam o seu grau de conhecimento sobre as diferentes dimensões do trabalho realizado pelos cientistas sociais. Inicialmente, somente um aluno informou ter “alto” grau de conhecimento, quatro disseram que era “nem alto, nem baixo” e um apontou “baixo” conhecimento a respeito do tema central da disciplina. Ao final do semestre, o panorama foi distinto, visto que metade indicava “alto” grau de conhecimento, e outros três disseram que era “nem alto, nem baixo”. Assim, além do desenvolvimento das técnicas e capacidades dos alunos em pesquisa empírica, a disciplina auxiliou na apreensão de conhecimento do ofício do cientista social.

Por último, apresentamos aos alunos cinco competências importantes para o trabalho dos cientistas sociais e pedimos para eles classificarem as opções, seguindo um ordenamento do primeiro ao quinto. O mesmo foi realizado ao final do semestre para verificar a ocorrência de mudanças ao longo do curso. As cinco afirmativas estão listadas na tabela 1, a seguir.

Tabela 1

Quantidade do posicionamento das afirmativas na escala de preferência (do primeiro ao quinto), conforme indicação dos alunos no início e no fim da disciplina

		Posição da afirmativa no ordenamento das questões				
		1ª mais importante	2ª mais importante	3ª mais importante	4ª mais importante	5ª mais importante
1. Saber escrever artigos científicos	Início	—	1	2	3	—
	Fim	—	1	1	4	—
2. Dominar diferentes metodologias de pesquisa	Início	2	2	1	1	—
	Fim	1	3	2	—	—
3. Ler de forma competente	Início	1	2	2	1	—
	Fim	3	—	2	1	—
4. Saber comunicar dados e pesquisas para um público amplo	Início	3	1	1	1	—
	Fim	2	2	—	2	—
5. Ser um bom professor	Início	—	—	—	—	6

	Fim	—	—	—	—	6
--	-----	---	---	---	---	---

No início do semestre a habilidade “Saber comunicar dados e pesquisas para um público amplo” foi a mais valorizada, tendo três menções de 1º mais importante, ao passo que, no final do curso, essa quantidade se reduziu para duas. De maneira contrária, a competência “Ler de forma competente” passou de uma menção como o 1º mais importante para três menções no final do semestre – representando, portanto, a metade dos alunos.

Além dessas, “Dominar diferentes metodologias de pesquisa” havia recebido duas menções de 1º mais importante no início do curso, e, ao final, recebeu apenas uma indicação. Todavia, cresceram as indicações de 2º e 3º mais importantes, se considerado o início e o fim do semestre. A afirmativa “Ser um bom professor” foi sempre apontada como a 5ª mais importante dentre as opções elencadas.

A capacidade de “Saber escrever artigos científicos” não foi indicada como o 1º mais importante por nenhum aluno, podendo ser posicionada como menos importante que as três competências anteriores e mais importante que a habilidade de “Ser um bom professor”, visto que esta foi indicada por todos os alunos como o item de menor importância, tanto no início quanto no final do semestre.

Em uma perspectiva geral, a disciplina foi bastante positiva e, segundo os alunos, auxiliou na sua formação como cientista social. Contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de pesquisa empírica em ciências sociais, bem como no debate teórico sobre o campo profissional do cientista social, tema do curso. Talvez por conta disso, a nota média para avaliar a disciplina tenha sido alta, com valor médio equivalente a 9,3.

Conclusões

As respostas aferidas nos questionários somadas ao esforço analítico conduzido pelos docentes neste texto permitem extrair algumas breves conclusões que podem ser especialmente úteis para os interessados em realizar disciplinas similares.

Em primeiro lugar, chamamos a atenção para a importância do espaço físico da sala da aula. Não nos referimos apenas aos recursos tecnológicos, mas, em especial, à distribuição arquitetônica da sala, que deve favorecer a interação necessária para metodologias menos tradicionais de aprendizagem.

O número reduzido de estudantes pode ser uma vantagem, por permitir tratamento quase individualizado de dificuldades, mas também pode desestimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação social, que são competências fundamentais para futuros cientistas sociais. Além disso, aulas com poucos estudantes podem prejudicar o espírito de corpo e causar desânimo no corpo discente. Acreditamos que o modelo de disciplina proposto poderia funcionar bem com um número entre 10 e 15 estudantes, não muito mais que isso. Para turmas maiores, seria fundamental ter o auxílio de monitores em todas as aulas programadas, de forma que fosse possível dividir o espaço em sala para reuniões de pequenos grupos.

O planejamento das aulas baseadas nas discussões de dados de pesquisa pode ser extremamente complicado, gerando “gordura” na parte final da disciplina. Nem sempre os estudantes conseguem trazer inferências e descobertas novas a cada semana, o que poderia tornar inútil o tempo em sala para essas aulas. Isso ocorreu em alguns momentos, e os professores procuravam se antecipar aos problemas preparando pequenas apresentações sobre casos específicos de pesquisa empírica nos quais estiveram envolvidos. A alternativa para tal problema pode ser substituir algumas aulas presenciais previstas por reuniões de orientação com cada grupo e os docentes responsáveis, mas entendemos haver limitação para tal prática em muitas universidades.

Uma grande questão diz respeito a como lidar com pesquisas que não “dão certo”. Como sabemos, problemas para realizar entrevistas ou aplicar questionários são absolutamente rotineiros em nossa prática profissional real, mas podem causar muita frustração entre os estudantes, que dependem da boa consecução desses processos para aferir notas que permitam a aprovação. A solução recomendada é que os docentes foquem sua avaliação e seus debates no processo de pesquisa, e não apenas na qualidade dos dados em si. Nesse estágio de aprendizado, é fundamental construir com os estudantes uma boa reflexividade sobre a cozinha de nosso ofício, e mesmo eventuais falhas devem ser valorizadas como parte de tal processo.

Por sinal, a questão da avaliação é crucial para um bom experimento. Não se deve colocar todo peso da nota nos produtos finais, pois é fundamental aferir o desempenho dos discentes em diferentes fases do processo. Assim, enfatizamos muito a necessidade de eles explicitarem sua dinâmica de trabalho, o cronograma e os mecanismos de comunicação e *feedback* do grupo. Deixamos em aberto também a possibilidade de o professor avaliar individualmente cada estudante, mesmo que o trabalho seja realizado em grupo. Embora tenhamos optado por avaliar o coletivo, entendemos que é preciso

encontrar um equilíbrio avaliativo, pois há o caso conhecido de grupos que dependem de forma excessiva do desempenho de um determinado estudante.

Finalmente, consideramos que o grande desafio de um experimento deste tipo é a sua inserção na organização disciplinar do curso. Embora seja possível tornar uma disciplina eletiva desse tipo uma atividade regular, como fazer com que seu “espírito” se dissemine por outras disciplinas, em especial aquelas tidas como mais canônicas e centrais no itinerário formativo? Uma sugestão possível seria reorganizar as cadeiras de metodologia a partir de um formato comum similar ao apresentado, e incluir pequenos experimentos de fôlego mais curto como parte das atividades de disciplinas de corte expositivo. Acreditamos que é perfeitamente possível combinar diferentes estratégias pedagógicas de forma a preservar a necessária dimensão intelectual que marca a formação do cientista social no Brasil.

Referências

- BOMENY, Helena. *Ensino de sociologia na graduação: perspectivas e desafios*. São Paulo: Annablume, 2017.
- BOOTH, Wayne et al. *A arte da pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRAGA, Eugênio Carlos Ferreira. Novos elementos para uma sociologia dos cientistas sociais: a situação ocupacional dos egressos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 26, n. 76, p. 103-22, 2011.
- CANO, Ignacio. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. *Sociologias*, v. 14, n. 31, p. 94-119, 2012.
- DUBET, François. *Para qui sirve realmente um sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- EGLITIS, Daina et al. Social issues and problem-based learning in Sociology: opportunities and challenges in the undergraduate classroom. *Teaching Sociology*, v. 44, n. 3, p. 212-20, 2016.
- GROSSI, Miriam Pillar et al. *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra Gráfica & Editora, 2006.
- HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012.
- HOLTAMAN, Melissa. Teaching sociological theory through active learning: the irrigation exercise. *Teaching Sociology*, v. 33, p. 206-12, 2005.

- MAIA, J. M. E. Muito além do cânone: como introduzir a sociologia na graduação em ciências sociais. In: BOMENY, H. (org.). *O ensino de sociologia na graduação: perspectivas e desafios*. São Paulo: Annablume, 2017.
- MORAES, Amaury. Ciência e ideologia na prática de professores de sociologia do ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso?. *Educação e Realidade*, v. 19, n. 1, p. 17-38, 2014.
- SOARES, G. Dillon. O calcanhar metodológico da ciência política no Brasil. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 48, p. 27-52, 2005.
- TAVARES, Fátima et al. *Experiências de ensino e prática em antropologia no Brasil*. Brasília: Ícone, 2010.
- TORINI, Danilo Martins. *Formação e identidade profissional: a trajetória de egressos de Ciências Sociais*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia. São Paulo, USP, 2012.
- WERNECK VIANNA, Luiz et al. Cientistas sociais e vida pública: o estudante de graduação em ciências sociais. *Dados*, v. 37, n. 3, p. 345-535, 1994.

2

Como ensinar etnografia?

Relato de experiência docente em uma disciplina de metodologia

Letícia Carvalho de Mesquita Ferreira

Ao longo da história da antropologia, a concepção de etnografia já foi objeto de diferentes elaborações e esteve no centro de importantes debates que interpelaram a disciplina quanto à sua cientificidade, quanto às condições histórico-políticas de sua constituição e quanto às implicações de suas técnicas representativas. Referida ora como método de pesquisa de campo, ora como produto escrito desse trabalho, a etnografia é também entendida como uma postura epistemológica e encarada como “mais” que um método ou um conjunto de convenções narrativas passíveis de serem ensinadas em cursos, oficinas ou laboratórios de metodologia científica. Fundamental para esse entendimento é a noção já bastante consolidada de que etnografia e teoria antropológica mantêm entre si uma relação inextricável – ou, nos termos de Mariza Peirano (2004, 2014), que “etnografia não é método”, e sim uma disposição analítica incorporada que a autora chama de “teoria vivida”.

A composição de programas de curso de “teoria antropológica”, em especial os obrigatórios em programas de pós-graduação na área, reflete o alcance dessa noção para a prática cotidiana de formação de antropólogos. Pensando especificamente a partir do Rio de Janeiro, cidade que concentra um número relativamente alto de programas de pós-graduação em antropologia e ciências sociais, um sobrevoo por programas de curso disponíveis na internet revela que disciplinas de “teoria antropológica” são frequentemente estruturadas em torno da leitura sistemática de textos etnográficos, em especial das monografias clássicas, dispostos em um eixo cronológico. O encadeamento desses textos parece permitir que se retracem em sala de aula, num duplo movimento, percursos históricos e debates teóricos cujo conhecimento seria indispensável para a formação na área. Esse duplo movimento é muitas vezes realizado dispensando-se manuais, resenhas, artigos e ensaios bibliográficos, e voltando-se exclusivamente para a leitura de etnografias.

Por um lado, o sobrevoo por programas de curso permite inferir que o planejamento e a execução de disciplinas obrigatórias centrais para a formação em antropologia em nível de pós-graduação não só reproduzem a ideia de que a pesquisa e a escrita etnográficas são constitutivamente atravessadas por teorias antropológicas, mas também tiram proveito didático desse atravessamento. Por outro lado, o mesmo exercício suscita um amplo conjunto de perguntas para aqueles que se interessam pela prática de ensino e formação de antropólogos em nível de graduação. Afinal, se nos cursos de mestrado e doutorado disciplinas de “teoria antropológica” parecem condensar debates teóricos, históricos e metodológicos – e isso de tal modo que muitos programas de pós-graduação não oferecem com regularidade cursos separados de metodologia –, as grades curriculares e os planos de ensino adotados em graduações em ciências sociais revelam uma realidade bastante distinta. Novamente pensando no Rio de Janeiro, e lançando mão de um rápido levantamento de fluxogramas e planos de ensino de cursos de graduação disponíveis na internet, nota-se desde logo que disciplinas teóricas de antropologia apresentam-se separadas e independentes de cursos regulares de metodologia. A desvinculação entre etnografia e antropologia, nesse sentido, parece ser necessária para que a primeira seja inserida, ao lado de outros métodos e técnicas de pesquisa qualitativa, em disciplinas de metodologia de cumprimento obrigatório.

Mas, se é assim, como ensinar etnografia em cursos de metodologia destinados a alunos de graduação? Se o caminho da leitura sistemática de etnografias completas traçado em cursos de pós-graduação não faz sentido diante dessas e de outras características das graduações, que outros percursos são possíveis? Se “etnografia não é método”, que estratégias utilizar para planejar e executar cursos de metodologia que abordem o tema sem saturá-los de debates específicos para a antropologia, mas também sem ocultar dimensões desses debates importantes para a formação mais geral dos cientistas sociais? Como equilibrar a exposição dos alunos tanto a debates sobre os entendimentos da etnografia como “mais” que método quanto à possibilidade efetiva de experimentação prática da pesquisa etnográfica? Finalmente, como fazer tudo isso considerando os limites de tempo (carga horária obrigatória e distribuição de aulas por semana) e espaço (salas de aula convencionais) dados para os cursos?

Essas questões encontram-se nas bases deste artigo, somadas a diversas sugestões, provocações e reflexões suscitadas pelas reuniões da equipe de professores, pesquisadores e estudantes envolvida no projeto de pesquisa “Educação e inovação: desenvolvendo novas formas de ensinar ciências sociais e história” e pelos seminários

realizados no âmbito do projeto. Tendo essas questões, provocações e sugestões como motivação, e interessada em expandir o universo dos relatos de experiências docentes na área de antropologia publicados mais recentemente por professores brasileiros (Gama e Fleischer, 2016; Gama e Kuschnir, 2014; Fleischer et al., 2014; Fleischer, 2012; Tavares et al., 2010), busco relatar a experiência de planejamento e condução do curso de Métodos e técnicas de pesquisa 4 (MTP4) na Escola de Ciências Sociais/CPDOC-FGV. Fui responsável pelo curso em três diferentes semestres: segundo semestre de 2014, segundo semestre de 2015 e segundo semestre de 2017. No texto, as experiências dos três semestres serão mescladas em função de suas semelhanças, ao mesmo tempo que eventuais alterações realizadas no programa e na condução do curso de um semestre a outro serão comentadas, sublinhando-se suas razões.

Além dessa introdução, o texto tem três partes. Na primeira, comento as bases e as decisões centrais que marcaram a elaboração do programa de curso de MTP4, e, nele, a inclusão de um exercício de proposta e execução de pesquisa etnográfica por parte dos alunos. Na segunda, comento os (des)caminhos do programa de curso elaborado e as atividades efetivamente realizadas pelos alunos em sala de aula, conferindo especial ênfase ao rendimento de algumas aulas específicas, dedicadas à apresentação dos alunos de propostas de pesquisa de sua autoria e/ou das pesquisas propriamente ditas que realizaram ao longo do semestre. Na terceira e última parte, por fim, teço breves considerações sobre o que entendo ter sido o principal efeito do curso no tocante à relação entre etnografia e antropologia conforme antes apresentada.


A elaboração do programa de curso

O curso de Métodos e técnicas de pesquisa 4 é obrigatório para a conclusão do bacharelado em Ciências Sociais na Escola de Ciências Sociais/CPDOC-FGV. É uma disciplina de sessenta horas/aula, ministrada ao longo de quinze semanas, com dois encontros semanais de uma hora e quarenta minutos cada. Em termos programáticos, ele obedece à seguinte ementa e aos objetivos estipulados pelo plano pedagógico do curso (PPC):

Ementa. O método etnográfico nas ciências sociais. A pesquisa de campo e a situação do observador. Pesquisa de campo em meio urbano. A interpretação de dados qualitativos. O método comparativo: exemplos.

Objetivos. O objetivo do curso é fornecer uma visão geral sobre as principais questões envolvidas na utilização de métodos e técnicas qualitativas de pesquisa nas ciências sociais. Em MTP4 serão estudados o método etnográfico e a pesquisa de campo. Os principais temas abordados serão: a natureza do trabalho etnográfico; a história e as principais questões relativas à utilização da pesquisa de campo nas ciências sociais, em particular a observação participante; características da pesquisa de campo em diferentes contextos sociais; a escolha e o acesso ao campo; a situação do pesquisador; a utilização de informantes; notas e diários de campo; a interpretação dos dados; questões referentes à divulgação dos resultados da pesquisa.

Alunos que sigam regularmente o fluxograma da graduação em ciências sociais no CPDOC-FGV cursam MTPQ4 no sexto período – isto é, na segunda metade de seu 3º ano de graduação, que tem quatro anos de duração, e depois de terem cursado três disciplinas de antropologia (Antropologia 1, 2 e 3) e uma disciplina de metodologia qualitativa cuja ementa é mais ampla, contemplando diversas técnicas e métodos de pesquisa (Métodos e técnicas de pesquisa 2, MTP2). Essas disciplinas não são pré-requisitos formais para a matrícula em MTP4, porém a maioria dos estudantes segue o fluxograma da graduação e chega a MTP4 com todas elas concluídas.

Um efeito importante disso para o andamento da disciplina é que os estudantes matriculam-se já tendo realizado experimentos de pesquisa etnográfica em diferentes ocasiões. Especialmente na disciplina Antropologia 3, centrada no debate sobre rituais e simbolismo, os alunos costumam realizar breves pesquisas de campo coletivas propostas pelo professor e desenvolver individualmente tarefas como manutenção de cadernos de campo e outras formas de registro como vídeos e fotografias. Caminhadas por um cemitério situado na Zona Sul do Rio de Janeiro, visitas a uma academia militar e acompanhamento de campanhas políticas às vésperas do período eleitoral são exemplos de experiências de incursão em campo que os alunos costumam acumular em Antropologia 3. Já em MTP2, os estudantes também fazem uso prático de técnicas e métodos diversos, e é comum que realizem exercícios de trabalhos de campo para suas avaliações finais, que consistem em trabalhos escritos em formato de artigo científico. 

¹ Alterações nos programas e na forma de condução das duas disciplinas referidas evidentemente acontecem, sobretudo quando há alteração no docente responsável pelos cursos. Porém, nos anos em que ministrei MTP4, disciplina aqui em foco, os programas de MTP2 e Antropologia 3 não sofreram grandes alterações. Os docentes responsáveis por Antropologia 3 foram os mesmos nos três anos referidos, e embora tenha havido mudanças das professoras responsáveis por MTP2, os programas mantiveram-se bastante semelhantes.

Tendo conhecimento dessas atividades levadas a cabo em outras disciplinas, no momento do planejamento do programa de MTP4 considerei que o debate de temas e textos em sala de aula e como o desenvolvimento de atividades de pesquisa que eu pretendia propor aos estudantes ao longo do semestre poderiam se beneficiar dos relatos deles tanto sobre etnografias que já tivessem lido na graduação quanto sobre suas próprias experiências de pesquisa etnográfica – idealmente, colocando-as em pé de igualdade ou, ao menos, interpelando-as com as mesmas questões. Meu primeiro plano para a elaboração do programa, nesse sentido, era que os alunos se apropriassem de discussões sobre o fazer etnográfico que seriam propostas em sala encarando-as como igualmente pertinentes tanto para leituras e releituras de trechos de monografias clássicas – algo que eu pretendia fazer no curso – quanto para o planejamento de suas futuras pesquisas de campo ou a retomada e reflexão sobre pesquisas e incursões que já houvessem realizado.

Também em função das experiências prévias dos estudantes com o exercício da etnografia, outro ponto de partida para o planejamento do curso foi a intenção de abordar a etnografia como texto já no começo da disciplina, e não como um tema que aparecesse nas últimas aulas, como se a discussão sobre escrita coubesse apenas no encerramento de um curso que instrumentalizaria os alunos com habilidades e técnicas para a pesquisa de campo em si, totalmente dissociáveis da prática de escrita. Entendendo que isso seria desconsiderar que a escrita é parte fundamental da pesquisa etnográfica (e não só dela, evidentemente), e tirando proveito do fato de que os estudantes já haviam experimentado em disciplinas anteriores não só as “idas a campo”, mas também as formas de registro que as acompanham (diários, vídeos, fotos ou breves notas) e delas derivam (o texto final, um relatório ou um filme), decidi que, após algumas aulas introdutórias, o primeiro módulo da disciplina seria sobre a escrita etnográfica.

Um terceiro aspecto era a ideia de que, segundo o que determinava a ementa, seria necessário jogar luz sobre alguns recursos, categorias e artefatos específicos mobilizados na pesquisa e na escrita etnográfica separadamente, embora muitos se apresentem imbricados na prática e nos textos etnográficos. Inspirada por textos como os de Robert Thornton (1985) sobre as figuras retóricas da viagem e da imaginação na escrita etnográfica, de Cláudia Fonseca (2008) sobre o recurso do anonimato na etnografia, e de Florence Weber (2009) sobre os diários de campo e os sentidos da “censura” de partes deles quando da confecção do texto etnográfico, estabeleci que trataria em um dos módulos do curso de alguns elementos considerados “parte” da etnografia, procurando abordá-los não como instrumentos neutros de pesquisa, mas como temas de reflexões e

até de controvérsias que se revelam produtivas quando cotejadas com experiências efetivas de pesquisa e os dilemas por elas suscitados. Pré-selecionei os seguintes elementos para compor um módulo do curso, associando referências bibliográficas a cada um deles: a “escolha” de informantes, a observação participante, os diários e os cadernos de campo, a empatia (e a possível falta dela), o corpo (do pesquisador) em campo, as emoções do etnógrafo e a vida social dos produtos (textuais ou não) da investigação.

Finalmente, um quarto ângulo para a preparação do programa foi a decisão de que o último módulo do curso seria dedicado ao tema da ética na pesquisa etnográfica, a ser abordado no marco mais amplo de discussões então recentes no campo das ciências sociais sobre os parâmetros emprestados das ciências biomédicas que viriam regendo comitês de ética atuantes em diversas instituições e agências de fomento à pesquisa no Brasil e no mundo. Pretendia com isso debater com os estudantes os efeitos específicos desses parâmetros sobre pesquisas de campo, o exercício da observação participante e o caráter relacional e situado de toda etnografia. Um instrumento que pretendia utilizar para tanto era o Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia, a ser lido e debatido em sala de aula.

Foi desses pontos de partida que resultou a estrutura final do programa de curso. Dividido em quatro módulos, o curso teria duas aulas introdutórias sobre o que seria o fazer etnográfico e, principalmente, se e como ele pode ser ensinado. Essas aulas seriam apoiadas em textos de Mariza Peirano (1990, 2004) e Roberto Cardoso de Oliveira (2006), indicados para leitura de todos os estudantes. Depois delas, o primeiro módulo (Pesquisa e escrita etnográfica: sobre os clássicos) iria se dedicar à leitura de trechos de monografias clássicas e discussões sobre as formas de escrita e convenções narrativas acionadas por seus autores, e seus efeitos tanto sobre o que era retratado nas obras quanto sobre os leitores (sobretudo os próprios alunos), e também sobre a própria antropologia. Nas bases da seleção de autores e das questões a serem destacadas nas aulas desse módulo estariam as propostas de Clifford Geertz acerca das diferenças e da relação entre o “estar lá” e o “escrever aqui” (Geertz, 2009), ambos constitutivos do fazer etnográfico. As aulas desse módulo seriam expositivas.

O segundo módulo (Pesquisa e escrita etnográfica do mundo “complexo”: sobre mudanças, processos e fluxos) foi pensado sobretudo com base na coletânea *Antropologia das sociedades contemporâneas*, organizada por Feldman-Bianco (2010). A obra, como se sabe, reúne traduções de artigos fundamentais produzidos no âmbito da chamada Escola de Manchester, textos relevantes para o que se conhece como abordagem

processual da antropologia política, e experimentos empíricos e textos programáticos que articularam à pesquisa etnográfica técnicas e métodos diversos, como, por exemplo, a análise de rede e a análise de situação social. Fazendo uso de textos da coletânea e de outros artigos e capítulos de livros, a proposta seria seguir explorando a escrita etnográfica e seus efeitos, mas agora agregando textos que incorporaram inflexões e ampliações nos interesses temáticos e nas formas de abordagem adotadas pela antropologia em relação aos clássicos lidos no módulo anterior. Pesquisas urbanas, análises de fluxos e deslocamentos de pessoas e coisas por contextos descontínuos, reflexões sobre cultura material, recurso a desenhos e filmagens como parte do empreendimento etnográfico e análise etnográfica de arquivos e documentos seriam alguns dos temas abordados no módulo, por meio de seminários em que duplas ou trios de estudantes ficariam responsáveis por apresentar o texto principal de cada aula e conduzir a sessão.

No terceiro módulo (Pesquisa e escrita etnográfica: sobre informantes, empatia, assimetria e mais), as aulas seriam centradas naqueles elementos da pesquisa etnográfica antes mencionados, recortados e apresentados separadamente em cada encontro. A escolha dos informantes e a própria ideia de “informante”, a manutenção do diário de campo, a empatia entre etnógrafo e seus interlocutores, e a vida social do(s) produto(s) da pesquisa seriam alguns desses elementos, apresentados em aulas expositivas com o auxílio de textos previamente indicados para leitura geral. O tema da empatia, não obstante, seria especial objeto de um debate com a turma dividida em dois grupos, cada qual defendendo um ponto de vista sobre o assunto. Dois textos que podem ser interpretados como visões opostas da questão foram selecionados para essa atividade: o artigo “Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico”, de Geertz (1997), e o capítulo “Por que a indumentária não é algo superficial”, de um livro de Daniel Miller (2010).

Finalmente, o quarto módulo do curso (Dilemas e debates em torno do fazer etnográfico: autoridade, pluralidade e ética) discutiria não só o tema da ética, conforme pensado a partir dos pontos já expostos, mas também as questões da assimetria de poder entre etnógrafo e interlocutores, a noção de autoridade etnográfica, a dimensão moral da pesquisa etnográfica e, por fim, a multiplicidade de fazeres, produtos e efeitos possíveis da pesquisa etnográfica, tantas vezes obliterados por certas autorrepresentações da antropologia e da produção de conhecimento nas ciências sociais. Além de aulas expositivas em torno de textos, pretendia-se usar dois outros instrumentos nesse módulo:

o código de ética da ABA, como já mencionado, e um laudo pericial antropológico (especificamente uma peça produzida no âmbito de um processo de identificação de território posteriormente titulado como propriedade coletiva de remanescentes de comunidades quilombolas).

A inclusão de um exercício de pesquisa etnográfica no programa do curso

Na primeira experiência de condução da disciplina, dividi as trinta aulas previstas para o curso em aulas introdutórias e aulas dos quatro módulos cuja estruturação descrevi acima. Separei, porém, os vinte minutos finais de grande parte das aulas para que os estudantes fizessem, ao longo de todo o semestre, apresentações de uma proposta de pesquisa etnográfica que deveria ser esboçada e definida por eles ao longo da primeira metade do curso (equivalente a quinze aulas) e realizada na segunda. A ideia era que desenvolvessem uma pesquisa ao longo do semestre, e que toda a turma pudesse acompanhar o processo desde suas primeiras definições até o encerramento dos trabalhos de campo. Isso seria possível pelo caráter diminuto das turmas, característico da graduação em Ciências Sociais do CPDOC-FGV. Construí, assim, um calendário de apresentações distribuídas ao longo do semestre, prevendo pelo menos três apresentações de cada estudante. Previa, também, que grande parte dos estudantes desse prosseguimento a pesquisas individuais ou em grupo iniciadas em Antropologia 3 e/ou em MTP2, facilitando esse processo – o que de fato aconteceu em todas as experiências que tive à frente da disciplina MTP4.

Nas duas experiências seguintes, porém, optei por alterar esse esquema, por avaliar que o uso do tempo final das aulas para essa finalidade não funcionou bem. Algumas sessões eram mais absorventes que outras, e acabavam interrompidas para as apresentações dos estudantes, que também ficavam apressadas; por outro lado, muitas vezes os próprios estudantes expressavam o desejo de adiar a apresentação de suas propostas e/ou de suas pesquisas, cujo andamento não coincidia com o calendário definido no começo do curso pela professora. Isso exigiu constantes alterações na organização do curso, que se revelou pouco prática. Por fim, e principalmente, a primeira experiência à frente do curso me revelou que a proposta e a execução das pesquisas dos alunos se beneficiavam muito de momentos de troca entre eles próprios que não poderiam ser confinados nos vinte minutos finais de aulas dedicadas a outros temas.

Passei então a dividir as aulas do curso em aulas introdutórias, aulas dos módulos e aulas de “Trocas sobre pesquisas”. Separei cinco das trinta aulas para essas “trocas”,

em que todos os estudantes apresentariam suas propostas iniciais de pesquisa e o andamento das investigações propriamente ditas em sessões exclusivamente dedicadas a isso. Portanto, cinco aulas inicialmente vinculadas aos módulos foram suprimidas do programa e substituídas por essas sessões. Na primeira dessas aulas, todos apresentariam (individualmente) suas propostas de pesquisa e todos poderiam contribuir com ideias para sua alteração e/ou execução; na segunda, todos apresentariam a definição final das propostas, revelando se e como alteraram ou elaboraram melhor suas propostas iniciais; na terceira e na quarta, compartilhariam o andamento das pesquisas propriamente ditas; e na última relatariam o que preparavam como trabalho final, reportando o que conseguiram desenvolver “em campo”. Em uma das experiências, houve ainda uma apresentação final dos trabalhos propriamente ditos, mas isso ocorreu após o encerramento da disciplina, em evento mais amplo em que também os formandos da Escola apresentaram seus trabalhos de conclusão de curso (TCC).

As atividades em sala e os relatos do que se passava fora dela

Mesmo o recorte de cinco aulas integralmente dedicadas às “Trocas sobre pesquisas” revelou-se, porém, insuficiente para a finalidade a que se propunha. O programa de curso elaborado seguindo os pontos de partida e as decisões aqui expostos precisou ceder tempo e espaço para mais momentos de debate entre a turma e/ou entre alguns estudantes e a professora sobre as escolhas, os desejos, as decisões e os desafios que a obrigação de propor e desenvolver uma pesquisa etnográfica ao longo de um semestre impôs aos estudantes. Inicialmente, propus que fizéssemos também sessões de atendimento individual, mas logo percebemos que a troca mais rica e que mais interessava aos alunos era aquela que envolvia também seus colegas de turma, e não somente a professora. As cinco sessões inicialmente previstas para essa finalidade acabaram, assim, multiplicando-se de acordo com as necessidades e demandas de cada turma, tornando-se o dobro do inicialmente previsto em um dos semestres em que ministrei MTP4. Outras cinco aulas previstas no programa foram então substituídas por novas sessões de “Trocas”, em parte frustrando os alunos e a professora pela supressão de conteúdo do curso, mas em parte cumprindo expectativas de orientação dos alunos e provocando bons efeitos em suas experiências de pesquisa etnográfica.

Avalio que, ao menos em parte, isso decorreu de três fatores principais: a) o programa elaborado era pesado e pretensioso para um curso de metodologia de pesquisa

que também exigia a execução de um exercício etnográfico por parte dos alunos, além da leitura regular de textos, apresentação de seminários e debate de código de ética e laudo pericial; b) a avaliação dos estudantes ficava quase integralmente vinculada a esse exercício etnográfico, já que notas eram atribuídas à proposta de pesquisa (apresentada oralmente, mas também entregue em texto na metade do curso) e ao relatório final da pesquisa (que era o trabalho final da disciplina), sendo os seminários dos estudantes a única atividade avaliada que não se relacionava às pesquisas; c) o fato de muitos alunos darem continuidade a pesquisas iniciadas em disciplinas anteriores, que já haviam gerado outros produtos (notas de campo, trabalhos finais, fotos, vídeos), tanto os auxiliava, permitindo-lhes “pular etapas” de escolha de tema e negociação para entrada no campo, quanto acarretava dúvidas que eles sentiam necessidade de compartilhar. (O que fazer de diferente “desta vez”? Como aprofundar uma dimensão já abordada na pesquisa feita para a disciplina anterior? Como reatar relações estabelecidas em campo mas já desfeitas?)

Juntos, esses três fatores pareciam sugerir que uma disciplina centrada na experimentação etnográfica por parte dos alunos, talvez nos moldes do realizado por Gama e Fleischer (2016), talvez fosse mais proveitoso que a tentativa de conciliar esse exercício a muitas leituras, aulas expositivas, seminários e debates em sala. Acompanhando a experimentação e, principalmente, partindo essencialmente dela (e não tanto de textos e leituras previamente indicadas), as professoras citadas se propuseram a

[...] apresentar um repertório de experiências, dilemas e soluções, [...] e formar estudantes em técnicas de pesquisa que partissem dos usos dos clássicos gravadores e cadernos de notas, mas que os ultrapassassem ao serem atualizados e contrastados com outras formas de perceber, documentar e experimentar o mundo [Gama e Fleischer, 2016:111].

Para tanto, elas utilizaram como recurso cinco saídas coletivas a campo, sempre em uma mesma localidade, solicitando dos estudantes que recortassem seus temas de pesquisa individualmente, mas tomando como universo possível uma única quadra comercial da cidade de Brasília. As docentes realizaram oficinas de vídeo com os estudantes, estimularam o uso de figuras e outras formas de representação gráfica do que se passava nas saídas a campo, enfim, multiplicaram esforços didáticos em torno de questões mais práticas do fazer etnográfico e, menos teóricas ou conceituais, como parecia fazer o programa que eu propunha.

Diante disso, procurei não só acolher a demanda de aumentar as “Trocas sobre pesquisas” dos estudantes de MTP4, mas também busquei permear todas as aulas previstas como expositivas de perguntas sobre as pesquisas dos estudantes e exemplos de etnografias já publicadas que dialogassem com os temas e objetos recortados por eles para pesquisas no âmbito da disciplina. Tratei, enfim, de enfatizar exemplos de pesquisas que iluminassem as questões pensadas como centrais para cada aula, priorizando sempre que as próprias propostas e investigações dos estudantes ocupassem esse lugar de “exemplos”. Relatos do que se passava fora da sala de aula, nos “campos” dos estudantes, passaram assim a compor e a pautar as atividades e debates realizados em sala de aula de modo contínuo, mesmo que isso implicasse, como tantas vezes implicou, deixarmos de lado ou encurtarmos discussões de textos cuja leitura fora solicitada pelo programa.

De tantos outros possíveis, um exemplo do rendimento da ampliação do tempo e do espaço dedicados às trocas entre os estudantes sobre as pesquisas que deveriam realizar no semestre é o de uma estudante que decidiu pesquisar o fenômeno do trânsito religioso num universo específico: a troca entre religiões por parte de fiéis que, permanecendo no âmbito do cristianismo, deixaram a Igreja católica e passaram a frequentar alguma Igreja protestante, e, em muito menor quantidade, daqueles que fizeram o caminho contrário, passando a frequentar a Igreja católica. A estudante construiu, ao longo do curso, uma hipótese de trabalho que foi paulatinamente apresentada à turma com seus próprios relatos sobre as entrevistas que vinha realizando em campo: pessoas que vivem o trânsito religioso passam por um processo de perda e posterior renovação da fé – isto é, após um processo de desilusão ou forte questionamento de suas crenças, encontram acolhida em outra religião, renovando e ao mesmo tempo modificando (sem mudanças drásticas, porém) sua fé.

Ao longo da segunda metade da disciplina, essa estudante apresentou dados de sua pesquisa e fragmentos das entrevistas que vinha realizando, colocando seu material empírico em diálogo com o que seus colegas apresentavam sobre temas e objetos tão distintos do seu quanto a relação entre *youtubers* e seus seguidores mediada pelo consumo de algum bem, a relação entre política e religião a partir de reuniões de um coletivo vinculado a um partido político, e as diferenças ideológicas em uma mesma geração de estudantes da própria Escola de Ciências Sociais da FGV. Para a surpresa da própria estudante, foi em um momento de troca com os colegas que sua hipótese foi especificada e pareceu ganhar sentido diante dos relatos de entrevistados que ela vinha acumulando. Ao compartilhar com a turma o que ocorrera em um evento de que tinha participado em

uma igreja, não exatamente para sua pesquisa de campo, mas sim porque um amigo a havia convidado, a estudante notou, no momento mesmo em que descrevia a cena em sala de aula, que a renovação da fé por parte daqueles que viviam o trânsito religioso poderia estar diretamente associada a eventos e rituais de acolhida promovidas por suas “novas” igrejas.

A estudante havia participado de um casamento em uma igreja neopentecostal. Em determinado momento da cerimônia, foi convocada, com todos aqueles que estariam ali pela primeira vez, a subir em um pequeno palco. Ao lado de outros convidados do casamento, após subir ao palco, a aluna foi instruída a permanecer de costas para os demais presentes na festa e aguardar em silêncio. Em seguida, o celebrante do casamento pediu que todos se virassem e, numa cena que a surpreendera e comovera muito, a estudante deparou com todos os convidados do casamento que já frequentavam aquela igreja segurando balões e cartazes de “boas-vindas” destinados àqueles que, como ela, nunca haviam estado ali, até aquela data. Sua comoção, ela nos disse em sala, talvez indicasse algo dos sentimentos das pessoas que encontravam uma nova religião e, nela, uma nova igreja para frequentar, de modo que valeria a pena pensar que, se havia renovação da fé, ela poderia estar vinculada a certos rituais e eventos. O problema, segundo disse, era que ela vivera tudo aquilo provocado pelo convite de um amigo para “uma balada”, e não porque estava naquela igreja “fazendo campo”.

Concatenando essas ideias no ato mesmo de comunicá-las à sua turma, a estudante nos ofereceu uma ocasião única para discutirmos, com um exemplo concreto em mãos, questões diversas sobre o fazer etnográfico. As emoções e sensações físicas do pesquisador e seus possíveis sentidos sobre a pesquisa e o texto etnográfico foram a primeira delas. A segunda, que busquei conduzir a partir de uma das leituras que todos havíamos feitos ainda nas aulas introdutórias da disciplina, e também da enfática fala da estudante de que, embora aquela experiência tenha sido significativa, ela não estava lá “fazendo campo”, foi a temática do estranhamento, tão banalizada quanto importante para o ensino de antropologia. Recuperando um dos textos de Mariza Peirano lidos no início do curso, busquei então convocar os estudantes a pensar sobre o vivido pela aluna nos seguintes termos:

[...] a pesquisa de campo não tem momento certo para começar e acabar. Esses momentos são arbitrários por definição e dependem, hoje que abandonamos as grandes travessias para ilhas isoladas e exóticas, da potencialidade de estranhamento, do insólito da

experiência, da necessidade de examinar por que alguns eventos, vividos ou observados, nos surpreendem. E é assim que nos tornamos agentes na etnografia, não apenas como investigadores, mas nativos/etnógrafos. Essa dimensão incita ao questionamento da etnografia como método. A pergunta central se resume a esta: onde e quando aprendemos que “estranhar” é uma ferramenta fundamental na pesquisa antropológica? E o que significa, no fundo, esse estranhamento? [Peirano, 2014:379].

Com destaque para esse tema conforme tratado por Peirano, busquei recuperar uma referência bibliográfica e endereçar uma das temáticas previstas pelo programa do curso. Não obstante, tratei de fazer isso enfatizando que a discussão do texto e do tema não teria o mesmo rendimento se não tivesse sido suscitada pelo relato de uma aluna acerca de um episódio de sua experiência de pesquisa etnográfica. Procurei, enfim, articular algo previsto no pretensioso e pesado programa de curso que elaborei aos insumos trazidos para o curso pelas “Trocas sobre pesquisas” mantidas entre os alunos, sublinhando que talvez os melhores “exemplos” a acionar quando tentamos ensinar etnografia sejam aqueles fornecidos pelos próprios estudantes, que se apropriam do método no momento mesmo em que estão aprendendo.

As “outras” atividades do curso: seminários, debate e análise de código de ética

O rendimento específico das sessões de “Trocas sobre pesquisas” e sua multiplicação ao longo do semestre não desfez a importância de outras atividades realizadas pelos estudantes no âmbito do curso de MTP4. Os seminários constitutivos do segundo módulo, em que os alunos apresentavam textos indicados no programa, e o debate realizado no terceiro módulo, que dividia a turma em dois grandes grupos, demandando que cada um defendesse uma visão específica sobre a importância da empatia na pesquisa de campo, foram duas atividades que considerei bem-sucedidas e, portanto, mantive inalteradas nas três ocasiões em que estive à frente da disciplina. Em especial, o debate encontrava grande adesão e engajamento entre os estudantes, que participavam animados da discussão e da elaboração de “defesas” de argumentos, numa atividade claramente “diferente”, em termos de formato e objetivos, das demais aulas do curso.

Além dos seminários e do debate, outra atividade que vale destacar é a leitura e análise que fizemos juntos, em sala de aula, do código de ética da ABA – tarefa também mantida sem alterações nas três experiências. Disponível na internet, o código de ética da

ABA era tema de uma das últimas aulas do último módulo do curso, quando os estudantes já estavam com seus experimentos de pesquisa etnográfica bastante avançados e podiam, por isso mesmo, produzir boas associações práticas entre o que lhes acontecia ou poderia acontecer “em campo” e as questões abordadas pelo código. O mais interessante dessa atividade, contudo, eram menos as associações possíveis, e mais a surpresa dos estudantes em relação à extensão e nível de complexidade do código. Invariavelmente, achavam o código “muito curto” (“Mas é só isso, professora?”) e “muito simples”, e manifestavam ter tido a expectativa de que encontrariam algo muito detalhado e cheio de minúcias que resguardariam os pesquisadores e os “nativos” em situações de pesquisa de campo. Essa surpresa se apresentava como um bom mote para a discussão coletiva, prevista no programa, sobre os detalhados e extensos códigos, termos e parâmetros éticos adotados e exigidos por comitês, instituições e periódicos diversos que se baseiam em modelos criados no universo das ciências biomédicas, muitas vezes impeditivos de pesquisas de campo de caráter etnográfico.

Breves considerações finais

Em especial, no momento da discussão do código de ética da ABA, mas também em outras atividades e aulas do curso ao longo dos quatro módulos previstos no programa, os estudantes traziam exemplos de pesquisas etnográficas que lhes foram apresentadas nas disciplinas obrigatórias de Antropologia 1, 2 e 3, por eles já cursadas, bem como em palestras, seminários e eventos promovidos pelo CPDOC-FGV e também por outras instituições pelas quais já tivessem circulado. Pesquisas entre garotas de programa, pesquisas sobre o mundo do crime e/ou outras atividades ilegais, falas de pesquisadores que relataram demorar a revelar ou mesmo ocultar de seus interlocutores a informação de que haviam se aproximado deles com interesses de pesquisa acadêmica foram temas e exemplos trazidos à baila repetidas vezes em diferentes semestres em que lecionei MTP4, justapostos, a cada semestre, a outros exemplos conhecidos por aquela turma específica. Elas revelavam, assim, o repertório de pesquisas etnográficas acumulado e compartilhado pelos estudantes ao longo de seus três primeiros anos de graduação, além de indicar que estudos específicos suscitavam não só sua curiosidade, mas também questionamentos importantes sobre o tema da ética em pesquisa.

A evocação de estudos que os estudantes conheceram em outras disciplinas da graduação ou em outros espaços de interlocução e sua associação às questões

programadas para o curso de MTP4, somada ao fato de que muitos alunos respondiam à exigência de realização de uma pesquisa etnográfica para conclusão da disciplina dando continuidade a exercícios de investigação realizados em cursos anteriores, como Antropologia 3 e MTP2, indica uma questão que eu gostaria de destacar para encerrar esse relato: os efeitos da disciplina para o entendimento formado pelos estudantes sobre a imbricação entre etnografia e teoria antropológica, tematizada no começo deste artigo.

Da forma como a disciplina foi não exatamente programada, mas efetivamente conduzida (ou seja, considerando-se as alterações sofridas no sentido de ampliação das sessões de “Trocas sobre pesquisas”), os estudantes produziram, no cotidiano mesmo das atividades em sala e “em campo”, associações constantes entre o que debatíamos em MTP4 e os conteúdos de disciplinas teóricas que cursaram nos semestres anteriores e elementos de exercícios de pesquisa que realizaram no âmbito dessas disciplinas. Algumas trajetórias de estudantes indicam, ademais, que, depois de cursar MTP4, essas associações continuam a ser feitas, de tal modo que alguns dos relatórios finais de pesquisa em MTP4 tornam-se, com mudanças, ampliações e incorporações de leituras feitas em diferentes disciplinas, versões preliminares dos TCCs dos estudantes, produzidos no 4º ano da graduação. Foi o que ocorreu, por exemplo, com a já mencionada estudante dedicada ao tema do trânsito religioso.

Evidentemente essas associações são de esperar em qualquer curso de graduação que se proponha consistente em seu plano pedagógico, e isso não só para cursos na área de antropologia. O que eu gostaria de sugerir aqui, não obstante, é que elas têm efeitos específicos quando o que associam são conteúdos de disciplinas de metodologia centradas em pesquisa etnográfica, como é o caso de MTP4, e de disciplinas teóricas de antropologia, como as Antropologias 1, 2 e 3 ofertadas pelo CPDOC-FGV. Nesses casos, o que vemos é a conexão daquilo que os PPCs e as grades curriculares de graduações na área de ciências sociais separam para fins pedagógicos – a teoria antropológica e a etnografia, tratada como método – e, como comentei no início, que cursos de mestrado e doutorado em antropologia reúnem em programas de curso centrados na leitura encadeada de etnografias. A questão crucial que me parece importante registrar, conforme me vem sugerindo a experiência de ministrar MTP4, é que, no caso da graduação, as pontes entre etnografia e teoria, se não construídas, são no mínimo apontadas como necessárias pelos próprios estudantes, sobretudo quando instados a exercitar a pesquisa e a escrita etnográfica com seus próprios pés e mãos, ou a refletir sobre parte dos elementos constitutivos dessa atividade e dos dilemas práticos, morais e éticos que ela pode suscitar

pela leitura de textos, de debates ou dos códigos de ética propostos para leitura e análise pelo docente.

Assim, se etnografia é “teoria vivida”, a experiência docente à frente da cadeira de MTP4 recuperada neste artigo parece sugerir a importância de prestarmos atenção a como isso se apresenta *para e pelos* estudantes, mais até do que buscarmos contemplar essa e outras questões, em termos conceituais, com programas de curso densos e pretensamente amplos. Ou, em outros termos, se a desvinculação entre etnografia e antropologia se faz necessária para que a primeira seja incluída em disciplinas de metodologia de cumprimento obrigatório em cursos de graduação em ciências sociais, como é o caso da disciplina abordada aqui, devemos ficar atentos para as formas como os próprios alunos produzem sua conexão, em termos que fazem sentido para seus próprios exercícios de pesquisa e, por que não, para suas trajetórias de formação como cientistas sociais.

Referências

- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: ____. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Editora da Unesp, 2016.
- FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas*. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.
- FLEISCHER, Soraya. Atenção básica à saúde, cronicidade e Ceilândia: o que tudo isso tem a ver com o ensino da antropologia? *Percursos*, n. 13, p. 23-39, 2012.
- FLEISCHER, Soraya et al. Ensaio à *la Nacirema*: relato de uma experiência docente em antropologia. *Revista Café com Sociologia*, v. 3, n. 1, jan. 2014
- FONSECA, Claudia. O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia “em casa”. In: SCHUCH; VIEIRA e PETERS (orgs.). *Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 205-27, 2010.
- GAMA, Fabiene; FLEISCHER, Soraya. Na cozinha da pesquisa: relato de experiência na disciplina Métodos e técnicas em antropologia social. *Cadernos de Arte e Antropologia*, v. 5, n. 2, p. 109-27, 2016.
- GAMA, Pedro; KUSCHNIR, Karina. Contribuições do desenho para a pesquisa antropológica. *Revista do CFCH*, Edição especial Jictac, p. 1-5, 2014.
- GEERTZ, Clifford. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

PEIRANO, Mariza. Os antropólogos e suas linhagens. *Série Antropologia*, DAN/UnB 1990.

_____. A teoria vivida: reflexões sobre a orientação em antropologia. *Ilha*, v. 6, n. 1/2, jul. 2004.

_____. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, ano 20, n. 42, p. 377-91, jul.-dez. 2014.

TAVARES, Fátima et al. *Experiências de ensino e prática em antropologia no Brasil*. Brasília: Ícone, 2010.

THORNTON, Robert. Imagine yourself set down...: Mach, Frazer, Conrad, Malinowski and the role of imagination in ethnography. *Anthropology Today*, n. 1, p. 7-14, 1985.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? *Horizontes Antropológicos*, v. 15, n. 32, jul.-dez. 2009.

3

História e ensino através das imagens

Thais Blank, Vivian Fonseca e Artur Pereira

[...] o dever dos discípulos de Joseph Jacotot é bem simples. Eles devem anunciar a todos, em todo lugar e circunstância, a boa-nova ou o benefício: pode-se ensinar aquilo que se ignora. Um pai de família pobre e ignorante pode, portanto, dar início à instrução de seus filhos. Cabe ainda fornecer o princípio dessa instrução: *é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo esse princípio: todas as inteligências são iguais.*

Jacques, Rancière (2002:107)

O cinema não filma o mundo, mas o altera em uma representação que o desloca.

Jean-Louis Comolli (2008:179)

Introdução

Cinema e história. Os diálogos entre esses dois territórios atualmente já não são mais novidade nem causam estranheza tanto de um lado quanto do outro da fronteira. Conforme afirma a pesquisadora Michèle Lagny (2009:99) nas primeiras linhas do capítulo intitulado “O cinema como fonte da história”: “A utilização do filme pelo historiador, por longo tempo inconcebível e em seguida admitido formalmente, parece constituir doravante o objeto de uma tendência cujo sucesso é crescente.” Essa tendência, segundo a própria Lagny, se vê acompanhada pela afirmação da “estreita relação entre o cinema e a história”, relação que vem sendo identificada por cineastas e historiadores, mas também por uma série de outros profissionais, como sociólogos e filósofos. Para além dessa dimensão, proliferam ainda as diversas iniciativas que buscam afinar os laços entre cinema e educação ou, de maneira mais específica, entre cinema e ensino de história.

É nesse cenário contemporâneo que deve ser entendido este artigo. Nosso intuito aqui não é “inventar a roda”, mas problematizar e refletir sobre os desafios, as potencialidades e os limites de se pensar as relações entre cinema e ensino de história na

educação básica. Essa reflexão parte da experiência concreta de duas professoras universitárias envolvidas em disciplinas voltadas para a formação docente de licenciandos em história. Notadamente, as ponderações aqui apresentadas partem do balanço de dois semestres letivos nos quais ministramos conjuntamente uma disciplina na qual trabalhamos com os alunos as possibilidades de diálogo do cinema com a história no âmbito escolar. A preocupação e nossa atuação no ensino de história propiciaram o encontro com uma pesquisadora da área de cinema e comunicação, Thais Blank, e de uma historiadora, Vivian Fonseca. É a partir desse encontro, portanto, que podem ser compreendidas as linhas a seguir.

No primeiro semestre de 2016, oferecemos pela primeira vez a disciplina obrigatória Didática e prática de ensino de história I, ofertada, à época, aos alunos do sétimo período da Licenciatura em História da Escola de Ciências Sociais/CPDOC-FGV. Um ano depois, oferecemos novamente o curso.¹ Nesse relato escrito a seis mãos –, pelas professoras responsáveis pela cadeira e por um dos alunos participantes da segunda turma – propomos resgatar e problematizar a experiência dessa disciplina que se estendeu pelo segundo semestre de 2017. Apesar de o nome da disciplina não fazer nenhuma menção ao cinema ou ao universo mais amplo das imagens, é em torno delas e com elas que nossa narrativa se desdobra. O que desejamos explorar aqui é como o cinema e a prática de ensino se encontram e se chocam para produzir novas formas de sentir e estar em uma aula de história.

Nos últimos anos testemunhamos a emergência de uma série de projetos que propõem levar o cinema para dentro dos muros das escolas, e muitos deles podem ser conhecidos pela Rede Latino-Americana de Cinema e Educação, RedeKino.² Os envolvidos nesses diferentes projetos superam imensos desafios para levar a instituições de ensino novas formas de experimentar o cinema, seja na dimensão espectral, seja no próprio ato da realização cinematográfica.

O trabalho que desenvolvemos em nossa disciplina não pode ser comparado à tarefa hercúlea realizada por esses projetos. Nossa ambição corre em outra direção, e talvez deva ser localizada em momento anterior: trata-se da formação de jovens

¹ Nesse segundo momento, após um processo de reforma curricular, a disciplina foi alocada no sexto período do curso.

² Ver: redekino.com.br/; acesso em 15 jan. 2018.

historiadores que assumem pela primeira vez o lugar de professor. Por que então falar em cinema? Que papel as imagens representam em uma aula de didática?

Quando montamos o programa da disciplina, tínhamos desde o princípio o objetivo de proporcionar aos alunos uma abordagem específica do cinema e sua relação com a história e o ensino. Embora originários de experiências profissionais e formações distintas, compartilhávamos o sentimento de que as imagens são, na maior parte dos casos, pouco e/ou mal utilizadas pelos professores de história. A nossa própria vivência em sala de aula, como professoras do ensino superior, do ensino fundamental ou até como alunas, nos mostrava que, na maioria das vezes, o cinema era usado como prova de um discurso histórico, como mera ilustração ou simples passatempo. Queríamos propor com a disciplina uma abordagem orgânica do cinema e da história, colocando a imagem em movimento no centro do plano de ensino. Nosso propósito foi e continuará a ser formar professores capazes de ler as imagens para além da superfície. Acreditamos que, para fornecer aos alunos uma experiência complexa do universo imagético, os professores precisam saber eles mesmos desconstruir o discurso cinematográfico.

O relato aqui apresentado traz para a construção textual e reflexiva tanto as conquistas quanto os desafios e as lacunas que vivenciamos com a disciplina, nos concentrando principalmente na versão oferecida no segundo semestre de 2017. Trata-se de uma reflexão feita no calor da hora, o decorrer do tempo, aquele que, segundo Roland Barthes (2012), nos possibilita o fazer histórico, ainda não foi suficiente. Por esse motivo, preferimos chamar o texto de relato. Não temos a ambição de apresentar uma tese ou de provar uma hipótese, as reflexões que apresentamos estão mais próximas do gesto ensaístico que assume a escrita como processo e a realidade como uma experiência fragmentada e subjetiva (Adorno, 2003:15-45).

É nesse sentido também que convidamos Artur Pereira, aluno da turma de 2017, a dar a sua versão da narrativa. Apesar de termos apresentado aos alunos, já no primeiro dia de aula, um programa amarrado, não temos dúvida de que o curso foi se construindo no encontro das professoras com a turma. As questões sugeridas pelos alunos, seu entusiasmo ou desânimo nos fizeram buscar outras saídas e entradas que não estavam previstas no planejamento inicial.

Na primeira parte do texto, que chamamos de Provocações, iremos debater algumas escolhas que foram fundamentais para construir a estrutura do curso. Apesar de se tratar de uma disciplina de Didática e prática de ensino de história, situamos nela o

cinema, e dentro do cinema a cidade. Para travar essa discussão, retomaremos uma ideia que costura toda a disciplina, a noção de patrimônio.

Na segunda parte do texto, Réplica, ouviremos a voz de Artur Pereira. A ele coube a tarefa não só de comentar, mas de criticar o trabalho realizado pelas professoras. Ao relatar sua experiência como aluno, suas expectativas, seus êxitos e frustrações com a disciplina, Artur nos dá a chance de realizarmos uma dobra sobre o nosso próprio trabalho e construirmos pontes para experiências futuras. Desse diálogo provém Tréplica, última parte do artigo.

Provocações

Em texto escrito em 1931, o filósofo Walter Benjamin retoma uma formulação feita pelo artista modernista László Moholy-Nagy, que, ao refletir sobre o futuro da fotografia, havia declarado alguns anos antes: “O analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar” (Lisovsky, 2011:4-15). Se a afirmação de Moholy-Nagy pode ser entendida como uma premonição do lugar que a fotografia e suas derivações ocupariam em nossa civilização (ibid.:4-15); o questionamento de Walter Benjamin aprofunda o entendimento do impacto que as imagens técnicas causariam em nossa subjetividade: “Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto?” (Benjamin, 1996:91-107).

Ao fazer essa pergunta, Benjamin desloca a questão do espaço da produção para o da recepção das imagens. Não basta saber fotografar, não é suficiente dominar uma técnica, é preciso saber ler as imagens, ter consciência de que elas produzem um discurso que, como um texto, deve ser desconstruído, interpretado, apropriado. Dessa forma, Benjamin se posicionava contra outro discurso da época, que antes mesmo da virada do século XIX para o XX, já se deixava seduzir pelo efeito de real cada vez mais intenso produzido pelas imagens técnicas. Esse entusiasmo pode ser reconhecido no texto publicado pelo fotógrafo polonês Bolelas Matuszewski.

Em 1898, Bolelas Matuszewski publicou na França o folheto intitulado “Une nouvelle source pour l’histoire (Création d’un dépôt de cinématographie)”, em que apresenta o cinema como modo de escrita da história. Para o fotógrafo, a invenção que acabava de ser lançada (em 1895 deu-se a primeira sessão de cinema organizada pelos irmãos Lumière) nos fornecia uma “visão direta da realidade histórica”, podendo

substituir no futuro a necessidade de investigação dos eventos do passado (Blank, 2013:1-20).

A Bolelas a história das imagens tem atribuído o mérito de ter sido um dos pioneiros a reconhecer a potência do cinema como instrumento de compreensão das sociedades, e o pecado de tê-lo feito justamente por deixar-se seduzir por aquilo que as imagens em movimento possuem de mais perigoso, sua absoluta semelhança com o real. Como Bolelas, Benjamin reconhece o papel central que a fotografia e o cinema ocupariam nas culturas ocidentais, mas o faz por outro caminho: em vez de proclamar a transparência e a objetividade da imagem, ele admite a necessidade de decifrá-las.

Passado mais de um século dos primeiros debates, nossa relação com as imagens técnicas se intensificou. Nós nos aproximamos delas procurando dominar suas diferentes formas, as dotamos de movimento buscando aproximá-las da vida, migramos do analógico para o digital, das grandes para as pequenas telas, da recepção coletiva para uma relação íntima e individual.

Avançamos também no campo do pensamento. A partir dos anos 1970, com as inovações trazidas pela Escola dos Annales, as imagens técnicas passaram a conquistar cada vez mais espaço dentro da disciplina histórica. Se Bolelas e Benjamin são, na primeira metade do século XX, pensadores que fizeram uma defesa solitária da importância fundamental da fotografia e do cinema para o estudo das sociedades, a partir dos anos 1970 esse discurso passa a ser sistematizado pela história e pelas ciências sociais.

O texto seminal de Marc Ferro, “O filme: uma contra-análise da sociedade?”, inseriu definitivamente o cinema no debate historiográfico não como expressão direta do real, mas como uma construção, “como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas” (Ferro, 1975:79-115). Depois de Ferro, historiadores de diferentes gerações passaram a incorporar o cinema como fonte histórica, dando origem a distintas correntes de pensamento, algumas aprofundando as proposições do historiador, outras antagonizando com seu trabalho e apresentando diferentes modos de compreender as relações entre história e cinema (Santiago Júnior, 2012).

No entanto, apesar de todo esse movimento, em nossas práticas cotidianas, seja dentro ou fora da sala de aula, testemunhamos com frequência os ecos daquela primeira abordagem desenvolvida por Bolelas Matuszewski. Olhamos para as imagens e não as contestamos: “Aconteceu assim, como vocês estão vendo”, “É sim, é verdade, é só ver as imagens”, dizemos com frequência. Por outro lado, quando desconfiamos das imagens,

partimos invariavelmente para sua destruição, reduzindo-as a nada, relegando-as à condição de simulacro: “É só um filme de ficção”, “São atores, não é real, é fantasia”.

O curso que construímos para a turma de Licenciatura em História teve como ponto de partida a vontade de nos aprofundarmos nesse debate para investigar, descobrir e criar com nossos alunos ferramentas capazes de colocar as imagens, e principalmente o cinema, no centro de uma aula de história, retirando delas a justa medida do que elas têm para nos oferecer, nem demais, nem de menos (Didi-Hubermann, 2003).

Como já destacamos, a disciplina que oferecemos – e experiência geradora deste artigo – não se propõe, a princípio, discutir as relações entre cinema e história no ensino escolar. A ementa e os objetivos, transcritos a seguir, constam no Plano Político Pedagógico da Licenciatura em História da Escola de Ciências Sociais/CPDOC.

Ementa – A história como campo do conhecimento e como disciplina escolar; a legislação e as estratégias governamentais que concernem esse campo; os propósitos e as especificidades do ensino de história; planejamento de curso; avaliação; estratégias didáticas para o ensino de história.

Objetivos – O programa de formação do professor de história deve contemplar o conhecimento da disciplina de história, adquirido ao longo do curso; o conhecimento do sistema educacional, adquirido nas disciplinas de didática e de educação, inclusive nas disciplinas de didática de história, e deve contemplar o aprendizado dos propósitos e das especificidades do ensino de história propriamente dito. Como o aluno aprende, e como aprende história? O que ensinamos e por quê? A disciplina objetiva tornar o futuro professor de história apto a discutir e a aplicar os seguintes conhecimentos em sua prática profissional: como ensinar a pensar historicamente, o trabalho com fontes, planejamento de aulas, recursos didáticos e atividades de aprendizado, avaliação e monitoramento do progresso do aluno [CPDOC-FGV, 2007].

A ementa e os objetivos compreendem linhas de atuação clássicas quando pensamos em disciplinas de didática e prática de ensino de história, núcleo estruturante das licenciaturas ao redor do Brasil. Como se pode notar, não há qualquer menção direta ao cinema. Como então inserir o debate? Não estaríamos fugindo à ementa e aos objetivos originais? Estamos certas de que não. Os objetivos propostos originalmente nesse curso decerto poderiam ser alcançados por diferentes caminhos. De modo geral, consideramos fundamental o trabalho com fontes históricas em uma aula de história que dialoga com o conjunto de propostas elencadas.

Nossas fontes privilegiadas, nesse caso, foram as produções cinematográficas. E, dentro desse conjunto, priorizamos filmes que tivessem lançado mão de imagens depositadas em arquivos e que também possibilitassem uma discussão sobre a cidade. Foram as cidades filmadas, portanto, o fio condutor que nos possibilitou discutir com os alunos recursos didáticos, planejamento de aulas, estatuto e uso de fontes, e, ainda, debater representações e visões de mundo. Para além dessa dimensão, incorporamos ainda a linguagem do cinema como parte do escopo de análise do historiador – seja ele pesquisador e/ou professor da educação básica ou do ensino superior.

Desde a primeira vez que a disciplina foi oferecida, a categoria de patrimônio foi fundamental e se apresentou como uma linha que costurou as várias camadas presentes em nosso curso. Ao colocarmos em diálogo as dimensões de patrimônio e filme de arquivo, chamamos atenção, portanto, para o fato de que há uma escolha por trás da presença desse material audiovisual transformado em documento histórico depositado e preservado em acervos. Thais Blank (2013) apresenta uma discussão voltada para o cinema amador e familiar que, guardadas as devidas especificidades, pode ser generalizada para os demais documentos audiovisuais e (por que não?) para o conjunto de documentos preservados em arquivos históricos. Para a autora: “O cinema doméstico é, como qualquer outro documento, uma construção, um produto da sociedade que o fabricou, e se torna mais rico quando explorado em sua dimensão monumental” (Blank, 2013:1-20). Ao fazer essa afirmação, a pesquisadora traz para o debate sobre os filmes a noção de documento/monumento proposta por Jacques Le Goff no livro *História e memória*. Para Le Goff, o documento “não é um objeto dado e acabado, pois resulta da construção do historiador, [...] não é um material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento” (Le Goff, 1990:10).

A noção de patrimônio se vê presente ainda em outras esferas: ao tratarmos da cidade filmada em diversos momentos históricos, trabalhamos, direta ou indiretamente, com monumentos, imóveis, espaços e práticas representativas de segmentos sociais diversos em vários contextos históricos – seja pela sua presença nesses filmes, seja pela sua ausência. Assim, informadas por esse debate, propusemos aos alunos reflexões sobre construção e representação dessas cidades via, a partir do e no cinema. Na segunda experiência da disciplina, em 2017, esse conjunto reflexivo se fez a partir dos questionamentos da pesquisadora Vanessa Araújo (2013) no artigo da coletânea *Cidade, memória e educação*, organizada pelas professoras Sonia Regina Miranda e Lana Siman.

Em “A leitura da cidade e o desenvolvimento da consciência da cidade”, Araújo (ibid.:93) abre seu texto com os questionamentos: “De que é feita a cidade? O que é a cidade? Como foi criada? Por quem? Para quê?”. Apesar de basilares, essas perguntas muitas vezes não são elaboradas, trabalhando-se como uma naturalização dos espaços urbanos pelos quais, por exemplo, os alunos circulam. Baseadas nas propostas de Jane Jacobs em *Morte e vida de grandes cidades* (2000), leitura clássica para quem se dedica aos estudos urbanos, propusemos ainda uma reflexão crítica sobre reformas urbanas e uma discussão que pressupõe não apenas a historicidade dessas reformas, mas também o próprio entendimento da ideia de cidade.

Aos questionamentos de Araújo e Jacobs adicionamos as reflexões do teórico e realizador de cinema Jean-Louis Comolli. No artigo “A cidade filmada” (2008), ele mostra uma genealogia da relação entre cinema e cidade. Como propõe o autor, o cinema nasce urbano, pois são pedaços da cidade que os primeiros filmes nos mostram (ibid.:179-85). Ao longo de sua história o cinema desenvolve uma relação amorosa com a cidade, se transformando em um lugar privilegiado de construção e desconstrução de clichês que impregnam não só o imaginário, mas nossa própria experiência de cidade.

A partir desse diálogo nasceu a proposta do trabalho final da disciplina. Nele, os alunos tiveram de preparar e ministrar uma aula de história destinada a uma série do ensino fundamental ou médio trabalhando com o tema da cidade e do patrimônio tendo como elemento central uma fonte audiovisual de acervo depositado em arquivo histórico. A ideia era que os alunos saíssem do lugar-comum do cinema como ilustração; mais que isso, apesar de não negarmos a possibilidade de utilização de filmes de circuito comercial em sala de aula – o objetivo era levar os futuros historiadores para dentro dos arquivos históricos e fazê-los travar um contato mais próximo com a pesquisa de fontes primárias. De maneira mais profunda, o objetivo era ratificar que professores de história da educação básica não podem e não devem prescindir do uso de fontes primárias em suas aulas e do ato de pesquisar. Por fim, essas fontes audiovisuais necessariamente deveriam possibilitar uma costura analítica com a cidade filmada, construída e representada nessas imagens em movimento. Ao propormos essa atividade final para nossos discentes, mais que avaliadoras, nos colocamos no papel também de alunas, e aprendemos com eles e a partir deles novas possibilidades de caminho para o uso do cinema em sala de aula e os desafios presentes nessas propostas. Continuando esse eterno caminho de aprendizagem, seguimos os trilhos da viagem tendo por guia Artur Pereira, nosso aluno na segunda turma.

Réplica – O que diz Artur Pereira

A experiência da matéria de Didática I foi rica e interessante pelo fato de colocar em foco duas dimensões por vezes vistas como secundárias ou instrumentais no ensino: a cidade e o cinema. No caso da cidade, ela passa despercebida, sendo muitas vezes exposta como um panorama de fundo ou um cenário, mas nunca entendida em sua complexidade. O que são os monumentos, os trajetos das ruas, a altura dos edifícios, os topônimos? Somente detalhes? Somente evoluções do conceito histórico daquilo que entendemos como cidade? Acredito que não.

No que toca ao cinema, este quase sempre está associado a um “argumento de autoridade”, a uma “comprovação” daquilo que foi dito em sala de aula. A película não é entendida como uma produção localizada, datada e fruto de escolhas; ela geralmente é apresentada como o relato fidedigno do objeto em questão. Entre suas cenas não são vistas as escolhas técnicas e subjetivas daqueles que operaram a produção audiovisual. Se “uma imagem vale mais que mil palavras”, o que se pode dizer de milhares de imagens postas em ordem e em movimento? Sem a devida atenção, a película torna-se um ar invisível que preenche os espaços – dá vida, mas não é percebida.

Diante dessas reflexões é que posso começar a abordar os aspectos positivos do conteúdo estudado em Didática I ao longo do segundo semestre de 2017. Começo por um breve resumo e exposição das propostas e conteúdos que cercaram a disciplina. Em um primeiro momento tratamos de assuntos que se referiam diretamente ao ensino, sobretudo ao de história. Debates em sala de aula, principalmente com o texto de Jacques Rancière, *O mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual* (2002), lançaram luz sobre um debate epistemológico acerca do que é ensinar. Mais que isso, nos pôs a refletir sobre o processo de aprender, seja como professor, seja como aluno.

O texto me tocou de modo particular por trazer em si um debate que vigora no Ocidente há séculos: qual o melhor modo de ensinar? Apesar de certo desconforto meu, preciso admitir que Rancière leva as reflexões de Sócrates um passo adiante, superando o método que tanto dá renome ao filósofo grego. Rancière nos convida a pensar a educação como um processo, que não pode ser tolhido, de autonomia de cada indivíduo, aproximando sua proposta daquelas de Paulo Freire: para educar é preciso envolver o aluno em coisas de seu cotidiano e estimulá-lo a pensar segundo sua própria capacidade.

Em um segundo momento do curso, iniciamos uma análise mais atenta do uso do cinema nas disciplinas de história em todos os níveis de ensino. O destaque foi para as

reflexões e discussões surgidas a partir da leitura dos textos de Adriana Fresquet e Marcos Napolitano, respectivamente *O cinema como arte na escola: um diálogo com a hipótese de Alain Bergala* (2010) e *Como usar o cinema na sala de aula* (2003). Convém me deter mais nesse ponto antes de entrar na análise do terceiro e do quarto momentos do curso.

Os dois textos mencionados lançaram uma interessante reflexão sobre a utilização do cinema em sala de aula; parte das análises apresentadas na Introdução surge justamente da leitura desses livros. Tomando como base o estudo de Fresquet, vemos que a proposta de Bergala³ consiste em uma mudança de foco da leitura dos filmes; a intenção é deixar a postura unicamente analítica e crítica desenvolvendo a leitura criativa. A intenção é que o espectador tenha autonomia, que não limite sua análise somente ao filme que lhe é exposto e trazido por outro (geralmente o professor em sala de aula, no caso aqui analisado).

A proposta talvez fique mais clara com as quatro ações propostas por Fresquet, a partir da leitura de Bergala, para promover o encontro com o cinema.

1. Organizar a possibilidade de encontro com filmes para além do ambiente “obrigatório” da sala de aula.
2. Tornar-se um *passer*, aquele que apresenta. A apresentação dos filmes não pode ser uma obrigação burocrática para alunos e muito menos para professores. É preciso que eles entendam e se envolvam com a proposta do uso da imagem em movimento em sala de aula.
3. Aprender a frequentar os filmes não como um elemento de formatação do pensamento, mas desenvolvendo no aluno o gosto e o interesse pelos filmes e pelo cinema, despertando nele uma vontade própria de procurar as películas.
4. Tecer laços entre os filmes, incentivando a autonomia daquele que os assiste, podendo relacionar aquilo que vê com aquilo que entende. A experiência de um filme não precisa se encerrar nela mesma.

Essas foram as reflexões de Fresquet, que nos convida a tornar a análise dos filmes uma arte e um processo autônomo. Já o texto de Napolitano parece caminhar em direção oposta. A proposta de seu texto é oferecer um manual prático para o professor que deseja realizar debates e análises de filmes em sala de aula. Em certa medida, podemos afirmar

³ O professor e cineasta francês Alain Bergala é autor do livro *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* (2008), no qual desenvolve um método de abordagem do cinema no ensino e na aprendizagem a partir da noção de “ato de criação”. Em 2000 Bergala atuou como conselheiro de cinema do ministro da Educação da França, Jack Lang, orientando uma política de desenvolvimento e ampliação da arte nas escolas.

que essa proposta apresenta um caminho mais simples que aqueles apontados por Fresquet.

Mas essa simplicidade não se confunde com falta de esmero ou de sofisticação. As ponderações apresentadas nos tópicos e as perguntas propostas pelo autor nos fazem questionar todas as dimensões do filme, desde atores, temas e diretores, nos fazendo compreender que o filme é uma produção datada e fruto de subjetividades e técnicas de diversos agentes. O alerta de Napolitano é para que não se tome a imagem em movimento como uma reprodução fidedigna da realidade, como se seu conteúdo fosse composto de fatos inquestionáveis. O filme não pode servir para “comprovar” algo que foi dito; ele deve ser instrumento de um debate mais amplo acerca de um conteúdo estudado.

Cabe admitir, porém, que esse foi um dos momentos de maior dificuldade do curso. Quando observamos a teoria tal qual os autores a apresentam, temos a sensação de que a elaboração de materiais para a análise de filmes é fácil, mas a execução prática se mostrou muito difícil. A primeira delas é justamente a obtenção de dados sobre os filmes, como informações sobre sua produção. A segunda versa sobre o processo de análise em si.

Apresentar o filme é uma atividade simples, mas a “tentação” de seguir fazendo “mais do mesmo” surgiu em diversos momentos por ser a opção mais confortável. Selecionar um filme e depois seus trechos, propor um debate, colher informações e produzir um roteiro de análise exige um tempo de que tanto alunos quanto professores não dispõem. Essa talvez tenha sido uma das primeiras lições marcantes: trabalhar com cinema em sala de aula pode ser gratificante, mas em termos práticos exige um tempo que muitas vezes não temos para elaborar um material de qualidade.

Após o momento de entendimento do que é o cinema e o ensino de história, passamos à terceira fase do curso, em que buscamos nos concentrar na cidade como um elemento de ensino. Integraram esse momento textos e pensamentos de Jane Jacobs (2001), Jean-Louis Comolli (2008) e Vanessa Barbosa de Araújo (2013). Os textos nos convidaram a refletir sobre o que é a cidade e como nossa percepção sobre ela é construída. Elemento do dia a dia, a cidade com frequência se apresenta como algo estático em suas construções, mas fluida em seus agentes, que seguem a pé, em automóveis, navios e aviões. E muitas vezes o modo com o qual encaramos as cidades parte do modo como o cinema as aborda.

O cinema em sua essência nasce urbano, e muitas das primeiras filmagens buscam retratar as cidades e seus habitantes. O foco que o filmador dá a um determinado

monumento, festas ou pessoas tem muito a dizer sobre seu tempo e as organizações sociais. A imagem em movimento tem o poder de consagrar memórias acerca das cidades, seja em uma dimensão documental, seja em filmes amadores ou profissionais (Comolli, 2008).

Uma experiência marcante desse momento do curso foi nossa visita à Cinemateca do Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro.⁴ Lá pudemos perceber como os filmes retratam memórias e momentos históricos, e como são também materiais históricos. O que quero dizer é que entendemos que o filme está situado para além do seu conteúdo, seja ele um filme soviético da década de 1970 ou um documentário nacional dos anos 1990. Ele é uma mídia, um objeto tributário de seu tempo. Logo, o material com o qual é feito, suas condições de conservação e reprodução importam também.

Os aprendizados e debates abordados na matéria de Didática I e aqui apresentados nos levaram ao quarto e último momento do curso, momento clímax de nossa matéria e de operacionalização dos conhecimentos adquiridos e debates travados ao longo do curso. A quarta parte faz referência às aulas temáticas e práticas que tivemos de apresentar para os demais colegas e professoras, simulando o ambiente de uma sala de aula do ensino fundamental ou médio.

Mas a proposta não era uma simples apresentação de conteúdos: era preciso que a aula se baseasse em um filme disponível em alguma cinemateca, de preferência aquelas que visitamos ao longo do semestre. A intenção foi bastante interessante por justamente inverter a lógica que tanto discutimos em sala de aula: a de se utilizar um filme somente como ilustração ou comprovação daquilo que foi apresentado como matéria. A proposta era que montássemos nossas aulas em função do filme que escolhemos.

A execução foi, em geral, desafiante, mas também recompensadora. Muitos alunos do curso tiveram pouco ou nenhum contato com filmes em seus tempos de escola. Os contatos que tivemos, porém, de costume recaíam naquilo que mais refletimos e criticamos ao longo do curso: a imagem em movimento como verdade absoluta. Em resumo, quase não se utilizam filmes em sala de aula, e quando se usam eles são apresentados como um argumento de autoridade ou com mera intenção ilustrativa. Assim,

⁴ Fomos gentilmente recebidos pelo curador da Cinemateca, Hernani Heffner, que também recebeu nossa turma da disciplina oferecida em 2016 e a quem gostaríamos de deixar registrados nossos agradecimentos. Tivemos ainda a oportunidade de visitar o Arquivo Nacional nas duas edições da disciplina. Nesta instituição, agradecemos à equipe do Arquivo Nacional na figura do pesquisador Antônio Laurindo. Essas visitas foram importantes para motivar os alunos a travarem contato com fontes históricas (notadamente audiovisuais), mas também para que eles pudessem se aproximar dos processos relacionados à preservação. Artur Pereira, por questões de saúde, não pôde estar presente na visita ao Arquivo Nacional.

foi preciso que nós, os alunos, criássemos aulas a partir de experiências recentes, abordadas em Didática I, ou com base em teorias e debates que travamos ao longo do semestre.

No entanto, mesmo com todas as leituras e debates feitos, a elaboração de um material didático que se baseasse em um filme foi de difícil execução. Os problemas já começavam no momento de escolha do local de pesquisa do material. Mesmo com a disponibilização on-line, a pesquisa nas principais cinematecas e arquivos brasileiros pode ser um trabalho confuso. Por vezes há muita informação, e a navegação é difícil, concluindo com o momento em que finalmente se acha a lista de filmes e material disponível para consulta, mas com pouca disponibilidade on-line do arquivo filmico em si. Alguns colegas precisaram ir ao local físico das cinematecas, o que limitou o espectro de opções. No caso da cinemateca do MAM, a procura foi também difícil pela falta de um índice seguro das obras disponíveis dentro da própria instituição.

Essa mesma “oferta” limitada de filmes acabou por condicionar a execução de muitos trabalhos. Eu e outros colegas tivemos de adaptar nosso material ao filme que achamos, e não ao tema sobre o qual gostaríamos de tratar em Didática I. À dificuldade de achar os filmes nas cinematecas se somou o fato de estarmos também em final de período e em final de ano; é preciso reconhecer que o tempo era limitado, e o cansaço, tanto físico quanto mental, tirou o ânimo e o fôlego para a execução de um trabalho plenamente engajado.

Com o filme em mãos, era preciso ainda desenvolver o material, e essa parte do processo se mostrou tão ou mais difícil que as anteriores. Como já foi dito aqui, a elaboração de uma aula que envolva um filme exige que assistamos ao filme, que selecionemos os trechos que nos interessam e elaboremos um roteiro mínimo para articular o filme com os conteúdos de sala de aula, o que toma um tempo substancial. E tudo isso sem a garantia de que as coisas correriam conforme o planejado: há sempre o risco de a turma não se interessar pelo filme, ou de que os trechos que selecionamos não despertem o debate que se esperava. Mas a experiência da aula nesses modelos seria válida justamente por podermos sentir o que faríamos caso os “problemas” aparecessem.

A dinâmica em sala de aula foi importante. Vimos na prática como é a execução de um projeto – ou seja, basear a aula em um filme. Confesso que a ideia de apresentar o filme como um “argumento de autoridade” é tentadora, mas a proposta de Didática I foi interessante por nos forçar a agir e a pensar fora dos locais comuns. E, de modo geral, a execução prática daquilo que os alunos planejaram deu certo, com a utilização dos filmes

como guia do tema a ser discutido no âmbito da matéria de história. A maior dificuldade talvez tenha sido o tempo, pois sempre surgem dúvidas, comentários, perguntas, o que pode acabar por inflar um planejamento que contava com tempo estritamente limitado. Assim sendo, mesmo os aspectos “negativos” das apresentações serviram para proporcionar uma aprendizagem.

A experiência reflexiva e criativa nos levou à contemplação, tal qual Rancière em *O mestre ignorante*. Simbolicamente encerramos o curso retornando àquilo que vimos no começo: ensinar e aprender exigem autonomia e discernimento pessoais dos agentes humanos. Com toda essa bagagem, o cinema e a cidade foram nossos instrumentos e nossos meios. Essas duas dimensões foram os canais de nossa reflexão, não meras ilustrações de nossas apresentações. Em última análise, Didática I seguramente nos ensinou que, para ensinar, é preciso crítica e reflexão; é preciso questionar o lugar-comum das coisas e de nossas interações com elas.

Tréplica

O testemunho dado por Artur Pereira sobre a vivência na disciplina de Didática I nos coloca diante de desafios que não fomos capazes de prever em nosso plano de trabalho. A narrativa construída por Artur revela, por um lado, os ganhos das discussões teóricas travadas em aula e, por outro, as dificuldades experimentadas por ele e os demais alunos de incorporar essas discussões em suas práticas. Os obstáculos enumerados por Artur se apresentaram no momento de realização do trabalho final, mas se impõem em diferentes níveis e possuem também naturezas distintas.

Em um primeiro momento, há o impacto causado pelo encontro com a realidade dos arquivos audiovisuais brasileiros. Como narra Artur, a pesquisa nesses acervos nem sempre é simples. A escassez de investimentos públicos e privados e a completa ausência de uma política pública voltada para o universo da preservação audiovisual acabam por se traduzir nas condições de acesso e na própria conservação dos materiais. Ao se lançar no corpo a corpo com os arquivos, Artur pôde experimentar na pele as adversidades que atravessam qualquer pesquisa que se aventura por esse campo no Brasil.

Superados esses primeiros desafios, com a fonte audiovisual em mãos, os alunos tiveram de colocar em prática o que até então tínhamos apenas discutido em sala. Nas aulas ministradas pelos alunos transpareceram as dificuldades de transpor para o plano do ensino questões que tínhamos abordado de forma teórica ao longo do curso. Com

exceção de dois ou três trabalhos, a maior parte dos alunos não chegou a elaborar um plano de aula em que a fonte audiovisual de fato ocupasse a centralidade desejada. Apesar dos esforços, muitos acabaram por trazer o cinema e a cidade de forma ilustrativa e utilitária.

A partir da apresentação dos trabalhos e da narrativa feita por Artur pudemos perceber o abismo que separa a compreensão teórica do que seria uma aplicação orgânica do cinema em sala de aula, de sua execução. Terminamos o curso com a sensação de termos sido bem-sucedidas no que se refere a estimular nos alunos uma leitura crítica das imagens, mas, como docentes, nos resta ainda elaborar em nosso próprio percurso estratégias que facilitem e viabilizem a aplicação dessa proposta. Além disso, em nossa próxima experiência, marcada para o segundo semestre de 2018, a partir do balanço avaliativo que realizamos sobre os cursos de 2017 e 2016, um dos grandes desafios é aumentar o espaço dedicado aos exercícios de uso dos filmes, ampliando, portanto, as partes práticas. Esse elemento dialoga inclusive com as questões sugeridas por Artur Pereira em relação às dificuldades que surgem com maior intensidade no momento de elaboração da avaliação final.

Quanto à construção de uma estratégia didática própria, parte dessas dificuldades talvez resida no nosso desejo de conciliar dois projetos que em certa medida podem ser considerados antagônicos. Como argumentou Artur, no decorrer do curso trabalhamos com dois autores que vêm desenvolvendo pesquisas fundamentais no cruzamento de educação e cinema: o historiador Marcos Napolitano e a professora da Faculdade de Educação da UFRJ Adriana Fresquet.

Napolitano possui larga experiência na formação de professores do ensino básico, com foco no uso do audiovisual em sala de aula e com ênfase no ensino de história. Seu livro *Como usar o cinema na sala de aula* oferece uma abordagem pragmática e se organiza como um manual para o professor interessado em utilizar o audiovisual como ferramenta de ensino e aprendizagem, abordando as potencialidades dessa linguagem, mas também os limites e dificuldades experimentados pelo professor. Como historiador, Napolitano dialoga diretamente com o trabalho de Marc Ferro, ao propor, por exemplo, o uso não só de filmes de ficção, mas de obras consideradas comerciais. Nas palavras do autor,

trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura, ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia

e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre uma possibilidade para o trabalho escolar [Napolitano, 2003:15].

Já Adriana Fresquet tem desenvolvido inúmeros projetos que propõem a presença do audiovisual nas escolas não só através da espectralidade, mas também da realização. Em *Cinema e educação*, Fresquet adapta para a realidade brasileira a metodologia desenvolvida pelo teórico francês Alain Bergala, que dentre outras propostas aponta a necessidade de inserir na prática educacional o “cinema como arte”. Na contramão de Marcos Napolitano, Fresquet aposta na exibição de filmes que estão fora do circuito comercial e que não fazem parte das “escolhas naturais” dos alunos. A proposta pedagógica apresentada por ela recusa a historicização e a contextualização da obra, buscando uma aproximação sensível e criativa do cinema. “Bergala pretende deslocar o foco da leitura analítica e crítica dos filmes para uma leitura ‘criativa’, que coloque o espectador no lugar do autor; que o leve a acompanhar, na sua imaginação, as emoções de todo o processo criativo, suas escolhas e incertezas” (Fresquet, 2013:45).

Ao trabalhar com esses dois autores em nossa disciplina, apresentamos para os alunos possibilidades diferentes do uso do cinema na escola. Por um lado, nos aproximamos das concepções de Adriana Fresquet, ao trazer para a sala de aula imagens que não faziam parte do universo de referências culturais dos estudantes. Substituímos a noção do “cinema de arte” pela valorização das imagens de arquivo que adormecem em nossas instituições. São imagens habitualmente consideradas “duras”, ou mesmo entediantes. No entanto, quando trabalhadas a partir de uma perspectiva sensível e criativa, elas se tornam capazes de despertar outras narrativas da história e operar na reelaboração de memórias.

Por outro lado, por se tratar de um curso de formação de jovens professores de história, não poderíamos abrir mão das operações de historicização e contextualização do cinema apresentadas por Napolitano. Nossa opção foi, portanto, tentar unir esses dois pesquisadores na busca de um método de apresentação do cinema em sala de aula que pudesse ser ao mesmo tempo didático e criativo, histórico e afetivo, emancipador e educador. Desafio a que teremos de responder nos nossos próximos encontros com a disciplina de Didática I.

Referências

- ADORNO, T. O ensaio como forma. In: _____. *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, p. 15-45, 2003.
- ARAÚJO, Vanessa. A leitura da cidade e o desenvolvimento da consciência da cidade. In: MIRANDA, Sonia R. e SIMAN, Lana. *Cidade, memória e educação*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013.
- BARTHES, R. *A câmara clara*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- BENJAMIN, W. A pequena história da fotografia. In: _____. *Magia, técnica, arte e política. Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, p. 91-107, 1996.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio e Janeiro: Booklink/Cineadlise-UFRJ, 2008.
- BLANK, T. Políticas e estratégias de patrimonialização do cinema amador e familiar. *Laika*, São Paulo: Edusp, p. 1-20, 2013.
- COMOLLI, J. L. A cidade filmada. In: _____. *Ver e poder, a inocência perdida: cinema, televisão, ficção e documentário*. Belo Horizontes: Editora da UFMG, p. 178-185, 2008.
- CPDOC-FGV. Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em História da Escola Superior de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, CPDOC-FGV, p. 63-4, 2007. Disponível em: cpdoc.fgv.br/sites/default/files/cursos/graduacao/PPC-%20Licenciatura-Historia.pdf; acesso em 15 jan. 2018.
- DIDI-HUBERMANN, G. *Imagens malgré tout*. Paris: Minuit, 2003.
- FERRO, M. O filme, uma contra-análise da sociedade? In: _____. *Cinema e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 79-115, 1992.
- FRESQUET, Adriana Mabel. O cinema como arte na escola: um diálogo com a hipótese de Alain Bergala. In: LEONEL, Juliana e MENDONÇA, Ricardo Fabrino (orgs.). *Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 205-32, 2010.
- JACOBS, Jane. *Morte e vida de grandes cidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LAGNY, Michele. O cinema como fonte de história. In: NÓVOA et al. (orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: Edufba/São Paulo: Editora da UNESP, p. 99-132, 2009.
- LE-GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- LISSOVSKY, M. Dez proposições acerca do uso da fotografia. *Revista da Faculdade de Comunicação e Marketing*, n. 23, Faap, p. 4-16, 1º semestre de 2011.

MATUSZEWSKI, B. Une nouvelle source de l'histoire du cinéma (Création d'un dépôt de cinématographie historique). In: MAZARAKI, M. (org.). *Bolelas Matuszewski: écrits cinématographiques*. Paris: Association Française de Recherche sur l'Histoire du Cinéma/Cinémathèque Française, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula?* São Paulo: Contexto, 2003.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTIAGO JÚNIOR, F. C. F. Cinema e historiografia: trajetória de um objeto historiográfico (1971-2010). *Revista História da Historiografia*, n. 8, p. 151-173, abr. 2012. Disponível em: <http://historiadahistoriografia.com.br/revista/article/viewFile/270/261>; acesso em mar. 2018.

Proibida a reprodução total ou parcial de textos, fotos e ilustrações, por qualquer meio, sem prévia autorização do editor.

4

Aprendendo a ensinar história

A experiência do Pibid-FGV História

Ynaê Lopes dos Santos

“Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende.”

Guimarães Rosa

A frase de Guimarães Rosa guarda um tanto de verdade. Uma verdade que vem sendo sublimada nos últimos tempos, sobretudo num momento em que a autonomia do professor e a liberdade de expressão têm sido colocadas em xeque por movimentos que não compartilham a ideia de que o ensino-aprendizagem é um processo de mão dupla, no qual professores e alunos são protagonistas e podem ocupar tanto o lugar de quem aprende quanto o de quem ensina. Na contramão dessa tendência, a concepção dialógica da relação ensino-aprendizagem foi um dos pressupostos que estruturou a experiência do Pibid-FGV História entre os anos de 2015 a 2018,¹ marcada por inúmeros questionamentos, frustrações e angústias por parte dos discentes envolvidos, mas também por empenho, tentativas e erros, buscas de novos caminhos e o contato constante com o universo escolar por meio do ensino de história.

O projeto Pibid-FGV História foi aprovado pelo Edital Capes nº 61/2013 e iniciou suas atividades em março de 2014, com duração prevista para quatro anos. A equipe era composta por cinco bolsistas de iniciação à docência, alunos da Licenciatura em História da Escola de Ciências Sociais da FGV; um bolsista supervisor, professor do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti (Ceac), nossa escola parceira, e uma bolsa para a coordenação institucional, que, ao longo de 2014, esteve a cargo da professora Verena Alberti. Em março de 2015 houve mudança na coordenação institucional do projeto, que passou a ser gerenciado pela professora Ynaê Lopes dos Santos, e a substituição de três novos bolsistas de iniciação à docência. A narrativa da experiência Pibid-História FGV se situa, pois, entre abril de 2015 e fevereiro de 2018.

Num olhar retrospectivo e analítico, é possível observar que, em cada um dos anos letivos do Programa de Iniciação à Docência, os alunos de Licenciatura em História da

¹ Parte das reflexões sobre autonomia do professor baseia-se em Contreras (2017).

Escola de Ciências Sociais da FGV tiveram de lidar com questões concernentes tanto às demandas e debates circunscritos ao campo cada vez mais solidificado do ensino de história quanto às dinâmicas (por vezes complicadas e desanimadoras, por vezes potentes e transformadoras) da experiência no cotidiano escolar. O que se encontrará aqui é um breve relato dessa experiência, que contou ao todo com nove bolsistas de iniciação, dois supervisores e uma coordenadora institucional, em diálogo com mais de trezentos alunos do ensino médio.

(Re)conhecendo territórios e questões discentes

A experiência conturbada do ano de 2014, marcada pela dificuldade de diálogo com o professor supervisor do Colégio Amaro Cavalcanti, foi fundamental para pensar os rumos que seriam tomados no ano seguinte. Com novos membros, em 2015 o projeto passou por algumas mudanças que, grosso modo, podem ser resumidas na tentativa de conhecer e dialogar com as demandas dos alunos do Amaro Cavalcanti sobre conteúdos que eles julgavam terem sido pouco ou nada trabalhados em sala de aula. Nesse sentido foi fundamental a elaboração de um questionário aplicado a todos os estudantes durante as aulas de história. Em parte, o instrumento foi elaborado baseando-se na percepção conjunta e unânime dos bolsistas acerca do pouco tempo que o professor supervisor tinha dedicado ao preparo de suas aulas (o professor de história parceiro no projeto), o que invariavelmente significava pouco acesso a recursos diversificados em sala de aula.

O padrão de aula do professor supervisor foi colocado em debate pelos bolsistas (atitude bem recebida pelo supervisor), que expressaram suas dificuldades com a não utilização de material didático sistemático em aula. Por mais que os estudantes tenham recebido o livro didático da escola, esse material não era consultado durante as aulas, sendo substituído por fichas (de uma lauda) levadas pelo professor supervisor reunindo textos disponíveis na internet. Ainda que tenha havido boa vontade do professor em compartilhar o material que ele produziu, essa escolha pedagógica fez com que os bolsistas tivessem dificuldade em pensar atividades cotidianas que estivessem em diálogo com os temas estudados pelos alunos. Os instrumentos necessários à relação de ensino-aprendizagem de história também eram pouco acessíveis.

Para pensar em formas alternativas de trabalhar conteúdos em sala de aula, os bolsistas concluíram que era fundamental conhecer melhor os estudantes. Para tanto, eles formularam um questionário que foi aplicado aos 120 alunos do 2º ano do ensino médio

do Amaro Cavalcanti, com o objetivo de fazer uma espécie de anamnese dos estudantes e da sua relação com o ensino de história. As perguntas variavam desde o filme histórico preferido, passando pela opinião deles a respeito da ausência de figuras femininas nos conteúdos trabalhados, chegando à solicitação de propostas desses alunos sobre o que seria uma “aula interessante” (tanto no que tange ao conteúdo quanto aos recursos didáticos que poderiam ser utilizados). Buscava-se entender melhor quem eram esses alunos, quais suas expectativas, experiências e frustrações em relação ao ensino de história, e o que eles desejavam que fosse diferente.

O questionário foi respondido (de forma anônima pelos alunos e alunas), e, com esse material em mãos, os bolsistas realizaram uma verdadeira análise de dados, aplicando conhecimentos estatísticos e dialogando diretamente com o Núcleo de Pesquisa Social Aplicada-FGV Opinião. A partir de análises qualitativas e quantitativas das respostas, a equipe do Pibid-FGV começou a elaborar oficinas que seriam ministradas pelos bolsistas a partir de duas premissas: abordar assuntos do interesse dos alunos, contanto que os temas estivessem diretamente relacionados aos conteúdos estabelecidos no currículo mínimo – tendo em vista que o Enem apareceu como forte preocupação dos estudantes, embora muitos deles tenham respondido não acreditar ser possível cursar o ensino universitário nos anos subsequentes; e trabalhar com os temas presentes nos livros didáticos (material pouco utilizado pelo professor), pois boa parte dos alunos e alunas demonstraram esse anseio.

Como já foi observado por muitos autores que se debruçam sobre o ensino de história,² coadunar forma e conteúdo também foi uma preocupação estruturante dos bolsistas ao formularem suas oficinas. O desafio era pensar o ensino dos conteúdos escolhidos de maneira mais dinâmica, que permitisse aos alunos exercer capacidades tidas como fundamentais na relação de ensino-aprendizado de história, tais como: a) leitura crítica de imagens iconográficas, documentos de época e textos dissertativos mais elaborados; b) discussão com os colegas sobre os temas de cada oficina a partir de uma perspectiva dialógica entre passado e presente (trabalhando os conceitos de sincronia e diacronia); c) elaboração de redações ou miniprojetos (a depender da oficina em questão) nos quais os alunos deveriam relacionar os conteúdos e as ferramentas acionadas durante a pesquisa.

² Ver importantes contribuições em Magalhães et al. (2014); Rocha et al. (2015).

Ainda que cada um dos bolsistas tenha ficado responsável pela execução individual de uma das cinco oficinas, a elaboração das atividades foi conjunta e esteve atrelada à leitura de obras que refletissem sobre o ensino de história de maneira crítica. As oficinas organizadas e ministradas pelos bolsistas – todas elas com duração de dois tempos de cinquenta minutos – são apresentadas a seguir.

Oficina I – A questão indígena no Brasil a partir da análise de obras de arte produzidas nos séculos XVIII, XIX e XX

Partindo do movimento indigenista iniciado nos primeiros anos do Brasil Império, a bolsista propôs para os alunos do 2º ano uma reflexão mais ampla sobre a questão indígena no Brasil. Para tanto, por meio de documentos de época e de uma aula dialógica, a bolsista apresentou interessantes aspectos da história indígena desde os primeiros contatos, em tempos coloniais, até questões mais recentes, como o debate acerca da demarcação de terras. No fim da atividade, os alunos tiveram de produzir uma redação sobre a oficina, material que foi corrigido pela bolsista em conjunto com o professor da turma, compondo parte da nota bimestral. Os estudantes entraram em contato com parte da história indígena numa perspectiva de longa duração da história. A leitura de documentos de época foi algo que impressionou os alunos, pois eles puderam entender como a questão indígena foi tratada pelas autoridades no Brasil (dos períodos colonial, imperial e republicano). Interessa observar que chamou a atenção dos alunos certa permanência na temática. Cumpre notar que, ao contrário do que ocorrera em 2014, houve nessa oficina participação significativa dos estudantes, sobretudo daqueles que são descendentes diretos de grupos indígenas, que contaram um pouco dos desafios da luta indígena no Brasil atual.

Oficina II – A luta pela cidadania e pelo fim da escravidão no Brasil pelo exame da trajetória e de documentos de abolicionistas

A trajetória e os debates políticos travados pelos abolicionistas em meados do século XIX foram a porta de entrada para a discussão sobre questões raciais e cidadania no Brasil Império. Os alunos do 2º ano também entraram em contato com a Carta Constitucional de 1824 (e sua definição sobre história do Brasil), bem como com outras medidas legais adotadas ao longo do século XIX e que tinham por objetivo ampliar o conceito de cidadania no período. Para retomar os pontos trabalhados, os alunos tiveram de produzir uma redação na qual relacionassem alguns dos aspectos abordados no debate

sobre cidadania nos dias atuais. O material foi corrigido pelo bolsista e pelo professor da turma, compondo parte da nota bimestral. Como resultado dessa atividade, os estudantes compreenderam a longa duração das questões raciais no país. No debate promovido pela oficina, alguns deles conseguiram estabelecer relações entre a situação indígena e a questão do negro no Brasil de hoje.

Oficina III – Os lugares das mulheres no Brasil Império

A ausência de questões relativas às mulheres nos conteúdos trabalhados em história foi uma das mais mencionadas pelos alunos do Amaro Cavalcanti, segundo o questionário aplicado. A fim de debater esse silêncio, a oficina tinha como objetivo pensar a Independência do Brasil a partir da trajetória de mulheres geralmente esquecidas pela historiografia tradicional. Os alunos do 2º ano travaram conhecimento com Maria Quitéria, Joana Angélica e Maria Felipa de Oliveira, três importantes personagens desse período da história do Brasil Império. Alunos e alunas discutiram a questão das mulheres na sociedade brasileira atual. O debate sobre essa atividade teve uma interessante participação tanto dos alunos quanto das alunas, que abordaram algumas das temáticas propostas pelo movimento feminista (incluindo sua gênese e seus recortes socioeconômicos). A perspectiva histórica do silenciamento da ação de mulheres na história brasileira fez com que alunos e alunas produzissem importantes reflexões em cartas por eles escritas.

Oficina IV – Como e onde ensinar história no Brasil Império

Nessa atividade, os alunos examinaram como a escola secundária começou suas atividades no Brasil Império a partir da análise do próprio Colégio Amaro Cavalcanti, construído na segunda metade do século XIX como homenagem ao imperador Pedro II. Com a análise da fachada e da planta baixa do prédio, e de documentos presentes no arquivo do colégio, os estudantes tomaram conhecimento das questões que balizaram o início da educação básica no período imperial, estabelecendo importantes relações com temáticas atuais, presentes na concepção física das escolas brasileiras. Dessa perspectiva da história local, eles passaram não só a reconhecer a importância histórica do edifício em que estudam, como também estabeleceram relações entre esse prédio e o contexto brasileiro mais amplo. Por fim, foram convidados a formular uma proposta de espaço ideal para o ensino (chegaram a rascunhar algumas possibilidades), justificando suas escolhas.

Oficina V – O esporte como ferramenta de disputa de poder³

Em meio aos debates suscitados pelos megaeventos sediados no Rio de Janeiro (Copa do Mundo e Olimpíadas), a oficina tinha por objetivo demonstrar como questões históricas podem ser trabalhadas do ponto de vista do esporte. Numa perspectiva de longa duração, o bolsista responsável demonstrou como o esporte sempre foi uma importante ferramenta política na história do Ocidente, desde a Grécia Antiga, com especial atenção para o século XX, sobretudo no período da Guerra Fria. Os alunos do 3º ano entraram em contato com diferentes campanhas publicitárias sobre esporte e tiveram de analisar os conteúdos históricos nelas presentes. Por fim, realizaram uma pesquisa mais aprofundada sobre algum período específico do século XX. Os estudantes conheceram outra plataforma para o ensino de história que, embora faça parte do cotidiano deles, poucas vezes é acionada como ferramenta de ensino: a plataforma audiovisual. Eles também puderam rever questões já abordadas na disciplina da perspectiva do esporte, o que lhes possibilitou fazer uma análise mais aprofundada dos complexos problemas que marcaram o século. No debate que integrou a oficina, as polêmicas relativas aos megaeventos na cidade em que eles moram também foram examinadas, o que propiciou um interessante diálogo da história com o tempo presente.

Depois de realizadas todas as oficinas, cada bolsista elaborou um relatório final sobre a oficina ministrada. Nesses documentos, eles fizeram uma autoavaliação de sua experiência docente, examinando não apenas as oficinas em si, mas como elas foram compreendidas e absorvidas pelos alunos (que as avaliaram), e como essa experiência prática dialogou com questões teóricas e metodológicas debatidas ao longo do ano de 2015.⁴ Os relatórios finais das oficinas constituem um importante documento, à medida que registram a experiência de cada um dos bolsistas no complexo processo de iniciação à docência. Além de descreverem o desenvolvimento da elaboração e execução de suas oficinas, os bolsistas também estabeleceram diálogo importante com a literatura que versa sobre o ensino-aprendizagem em história.

Na última reunião do ano com bolsistas, fizemos uma avaliação conjunta da experiência das oficinas (que foram documentadas pelo Núcleo Audiovisual do CPDOC-

³ Cabe registrar que essa foi a única oficina ministrada para os alunos e alunas do 3º ano tendo em vista o recorte temporal proposto.

⁴ Ao longo de 2015, os bolsistas leram e discutiram as seguintes obras: Prats (2006); Bittencourt (2004); Cabrini et al. (1986); Candaú (2003).

FGV), na qual ficou estabelecido que a oficina seria a forma por meio da qual os bolsistas atuariam com alunos e alunas do Colégio Amaro Cavalcanti ao longo da vigência do Pibid-FGV História, tendo em vista não só a autonomia e a possibilidade de experimentação que esse recurso permite para aqueles que ministram as oficinas, mas também porque as oficinas pareciam ser uma forma respeitosa de trabalhar com o professor supervisor sem criticar diretamente sua estratégia de aula. Na mesma reunião foi estipulado, com base na análise dos questionários respondidos pelos alunos e alunas, que no ano de 2016 as oficinas ministradas pelos bolsistas iriam versar sobre o aprofundamento de questões étnico-raciais que estivessem contempladas nos conteúdos curriculares.

Lidando com a educação pública e o mundo real

O primeiro semestre de 2016 foi marcado pela paralisação das atividades escolares (em grande parte ligada às questões salariais e à discordância de parte dos professores em relação aos mecanismos avaliativos impostos pelo governo), bem como pelo movimento de ocupação estudantil da escola, que ganhara força naquele ano em diferentes localidades do país. A fim de compreender mais a fundo quais eram as questões propostas pelos estudantes que organizaram a ocupação do Colégio Amaro Cavalcanti, os bolsistas fizeram algumas visitas ao colégio durante a ocupação, o que suscitou polêmicas e divergências entre os próprios alunos, professores e pais.

A partir da constatação dessas múltiplas falas, e da comprovação da necessidade de se trabalhar com a realidade escolar da forma como ela se impõe, surgiu a ideia de documentar o movimento, tentando ouvir sua polifonia: compreender as razões e reivindicações de estudantes e professores favoráveis ao movimento, bem como analisar os argumentos daqueles que se mostravam contrários a ele. Depois de algumas reuniões, e recorrendo à metodologia da história oral, um dos carros-chefes da pesquisa histórica desenvolvida no CPDOC-FGV (Alberti, 1990, 1994), os bolsistas elaboraram um questionário que foi aplicado a diferentes sujeitos no universo escolar. Entre os meses de março e abril, eles visitaram o Colégio Amaro Cavalcanti e conversaram com alunos e alunas que encabeçavam o movimento de ocupação para tentar compreender as razões e reivindicações que sustentavam suas ações. Nessas oportunidades, os bolsistas também entraram em contato com estudantes e professores contrários ao movimento, cujos argumentos também foram ouvidos pelos alunos.

Com base na constatação da importância e da polêmica que giravam em torno do movimento de ocupação, os bolsistas se reuniram para pensar uma forma de “ouvir” e documentar as múltiplas vozes ali envolvidas. Como boa parte deles já havia tido experiência com a metodologia da história oral ao longo da licenciatura em história, definiu-se a produção de um pequeno documentário elaborado a partir das entrevistas. Para tanto, os bolsistas contaram com o importante apoio do Núcleo de Audiovisual do CPDOC-FGV. Na realização dessa atividade, os bolsistas Pibid desenvolveram um roteiro de entrevista com base na metodologia da história oral, e cada bolsista ficou responsável por realizar entrevistas com alunos e professores do colégio sobre o movimento de ocupação. Desde o princípio os bolsistas procuraram ouvir o maior número possível de opiniões. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. Esse material foi decupado e transformado no curta-metragem *Ocupações: uma visão de dentro*, que estará disponível no *site* do projeto, na página do CPDOC-FGV.

Com a normalização das atividades do colégio no segundo semestre, houve a necessidade em se repensar todo o calendário escolar, que precisou ser “condensado” na segunda metade do ano. Com isso, o objetivo inicial de trabalhar pormenorizadamente as questões raciais (para além do que está sugerido no currículo mínimo) teve de ser substituído por oficinas que facilitassem o cumprimento de conteúdos essenciais para alunos do 2º e sobretudo do 3º anos (pressionados pelas provas de vestibular e do Enem). A experiência pretérita com a elaboração desse tipo de trabalho ofereceu certo conforto aos bolsistas na elaboração e execução das oficinas.

Os bolsistas em geral optaram por aulas expositivas de cinquenta minutos, tendo em vista o pouco tempo de que dispunham para trabalhar uma vasta gama de conteúdos, e a solicitação dos estudantes para que se adotasse esse tipo de aula. Cada bolsista conseguiu elaborar uma oficina para trabalhar com um tema do currículo mínimo determinado pelo professor supervisor, e escolheu realizar oficinas mais expositivas, nas quais pudesse aprofundar questões importantes acerca dos conteúdos escolhidos.

Além de uma experiência muito benéfica para cada um dos bolsistas (que precisaram fazer pesquisa, elaborar planos de aula, pensar em sequências didáticas e buscar material de apoio, pois os estudantes não utilizam livro didático), os estudantes do Amaro Cavalcanti as avaliaram positivamente, em sua maioria, pois segundo eles a didática utilizada (mesmo na aula expositiva, conhecida como tradicional) os ajudou a compreender melhor os conteúdos trabalhados, algo que parece mais difícil com a metodologia adotada pelo professor, que consiste na análise de pequenos textos

escolhidos por ele, sem muitas discussões e/ou aprofundamentos. A escolha desse modelo de aula pareceu acertada ao longo do semestre, tendo em vista que os estudantes tinham pouco ou nenhum conhecimento dos temas abordados, demonstrando inclusive grande dificuldade para se localizar temporalmente (muitos confundiam o período colonial, com o imperial da história do Brasil, por exemplo).

Oficina I – Independência do Brasil

Como objetivo didático, os bolsistas procuraram mostrar aos alunos alguns elementos sócio-históricos responsáveis pela excepcionalidade brasileira nas Américas: a instauração de um Império depois de confirmada a emancipação relativa a Portugal. Além disso, outro ponto fundamental de que tratei e que mais desejava que ficasse como ensinamento foi o problema da escravidão. O objetivo era mostrar como manter a escravidão foi uma escolha política no país recém-criado.

Para as aulas, optou-se pelo modelo expositivo, recorrendo-se ao quadro-negro e anotando nele algumas datas, esquemas e conceitos importantes, tais como a explicação do Poder Moderador, as datas do processo de emancipação, esclarecendo alguns conceitos da Constituição de 1824 para ilustrar a questão da escravidão no país. A intenção desse modelo era levar para a sala de aula o debate e incentivar a participação dos alunos. Felizmente os estudantes foram bastante receptivos à oficina, respondendo perguntas, fazendo comentários acerca da aula e até refletindo sobre continuidades e/ou heranças do período da Independência nos dias atuais. Ela também foi fundamental para que as turmas de 2º ano conseguissem começar a montar um panorama mais geral sobre a história do Brasil Império – período que lhes parecia um tanto nebuloso, muitas vezes confundido com o período colonial. Dessa feita, a escolha de uma abordagem de história política foi muito feliz, pois ela permitiu que os estudantes estabelecessem uma ideia de continuidade com as demais oficinas.

Oficina II – Primeiro Reinado (1822-1831)

O objetivo aqui era compreender como se estruturou o Brasil tanto política quanto econômica e socialmente após a Independência, com a explicação acerca das forças que atuavam no período e da estruturação do novo Império no Brasil. Ademais, um ponto fundamental da oficina foi a compreensão de como se organizou a Assembleia Constituinte de 1823 e de que forma foi outorgada a Constituição de 1824, com a introdução de um novo poder estruturante de todo o período, o Poder Moderador. Além

disso, um dos focos principais da oficina foi entender como a escravidão teve um papel central na construção do Império. Todo o conteúdo foi abordado com o objetivo mais amplo de ligar e aprofundar os pontos estudados na oficina sobre a Independência.

A aula foi expositiva, com utilização do quadro-negro, onde se esboçou previamente um esquema com os principais pontos da aula, para que os alunos acompanhassem a exposição de maneira mais fluida e também compreendessem os temas principais. Foi possível observar o grande interesse dos alunos em copiar o conteúdo escrito no quadro, participar da aula fazendo perguntas sobre o tema e dando respostas das eventuais indagações que fiz. No final, o balanço da oficina foi extremamente positivo, sobretudo pelo interesse e participação dos estudantes, o que em geral não ocorre nas aulas ministradas pelo professor da turma, em vista da metodologia por ele escolhida.

Oficina III – Revoltas regenciais

A oficina ministrada para os estudantes em setembro de 2016 teve como tema as revoltas regenciais no Brasil no período entre 1831 e 1840, marcado por profunda crise financeira e grave instabilidade política decorrente do “vácuo” de poder entre a renúncia de dom Pedro I e ascensão de Pedro II, ainda jovem. O tema foi escolhido com base no diagnóstico de que há uma pronunciada lacuna de conteúdo no tocante a esse período na turma do 2º ano do ensino médio do Amaro Cavalcanti.

Fez-se um breve resumo das revoltas da Cabanagem (1835-40), Balaiada (1838-41), Sabinada (1837-38), Farrroupilha (1835-45) e Revolução dos Malês (1835). Sobre a última, ressaltou-se a atuação da personagem Luisa Mahin, principal articuladora e líder revolucionária, da qual os alunos e alunas nunca tinham ouvido falar, e cuja presença é suprimida nos livros didáticos, o que ressalta o caráter de seletividade e subjetividade na construção da história como disciplina. Nessa aula houve muita participação dos estudantes, que gostaram de conhecer narrativas e trajetórias pouco trabalhadas pelos materiais didáticos de forma geral.

Outro ponto positivo da oficina foi o estabelecimento de conexões naquilo que Fernando Braudel chamou de longa duração. A todo o momento procuramos relembrar aos alunos e alunas a importância de eles conhecerem a conjuntura política e econômica de instabilidade e o enquadramento social de exclusão e miséria aos quais estavam submetidos os cidadãos brasileiros na época, nos estados em que as revoltas ocorreram, bem como seus agentes de maior destaque e suas motivações, preterindo, assim, as datas e os saberes fragmentados.

Oficina IV – Segundo Reinado

Na oficina realizada em setembro de 2016, como aula expositiva, os estudantes, em conjunto com a bolsista responsável, conseguiram montar um quadro com os principais eventos, tramas e personagens que marcaram a história política do Brasil entre 1840 a 1889. A oficina serviu como uma espécie de revisão para os alunos, que puderam, ao longo de quatro encontros de cinquenta minutos, construir um panorama geral das principais questões que balizaram a história e a vida política do período imperial no Brasil. Essa oficina serviu de encerramento das atividades com os estudantes do 2º ano. Além de apresentar as principais questões políticas que marcaram o período, a oficina também fechou os estudos sobre o Brasil Império, permitindo que, por meio de aulas expositivas ministradas pelos bolsistas, os estudantes tivessem espaço para fazer seus questionamentos, expor suas dúvidas e apresentar temas para debate. De maneira geral, observou-se maior participação e interesse dos alunos e alunas ao longo das oficinas, que também serviram como experiência crucial para os bolsistas, com todo o empenho na elaboração e execução das atividades.

Oficina V – Visita ao Museu da República

A oficina tinha como finalidade a realização de uma visita ao Museu da República, no momento em que os alunos estavam tomando contato com a Primeira República e a Era Vargas. O bolsista e o professor supervisor marcaram uma visita ao setor educativo do museu, com a presença das pessoas responsáveis, e uma guia se prontificou a realizar a atividade. No entanto, ela não pôde comparecer, por problema de saúde. Durante a marcação, outros dois estagiários do professor nos acompanharam e receberam diversos materiais educativos produzidos pelo setor.

Três turmas realizaram a visita. Como a guia não pôde comparecer, o bolsista assumiu a atividade, mas os resultados não foram como o esperado. Fora do ambiente escolar, a dinâmica do professor e dos alunos foi diferente daquela observada em sala de aula. Durante a visita, os estudantes pareciam mais interessados em tirar fotografias e *selfies* com o celular do que em prestar atenção na explicação sobre Primeira República e Era Vargas. No entanto, após a visita, o bolsista participou da avaliação de um seminário dos alunos no jardim do Museu da República, na qual pôde constatar que a experiência havia sido produtiva e proveitosa, na percepção dos estudantes. Esse conflito de percepções suscitou a ideia de pensar em outros espaços para o ensino e aprendizagem

de história, para além da sala de aula, como os museus, por exemplo; e em como ministrar aulas nesses espaços é uma construção que precisa ser feita em conjunto com os estudantes.

Vale ressaltar que, como já se observou, durante o ano de 2016, o Programa Pibid-FGV História enfrentou duas grandes dificuldades no cumprimento do cronograma estipulado no ano anterior, sobretudo no que diz respeito ao aprofundamento do estudo das questões etnicorraciais no país. A primeira dificuldade foi a interrupção das atividades escolares no Colégio Amaro Cavalcanti pela greve de professores e funcionários da educação do estado do Rio de Janeiro, intensificada com o movimento de ocupação do colégio pelos alunos (vale dizer que esse foi um movimento que se estendeu para outras escolas do estado do Rio ao longo do primeiro semestre de 2016). Ante essa realidade, os bolsistas do Programa tiveram de modificar o planejamento proposto para o ano e iniciaram um processo “investigativo”, lançando mão da metodologia da história oral, para compreender os argumentos favoráveis e contrários, entre a comunidade escolar, à ocupação. O resultado final dessa investigação foi a elaboração do curta *Ocupações: uma visão de dentro*.

A segunda dificuldade ocorreu quando as atividades escolares foram retomadas. Diante da necessidade de garantir o cumprimento do currículo mínimo, o tempo anteriormente pensado para a elaboração de oficinas que aprofundassem as questões raciais no Brasil foi substituído por aulas que privilegiassem os conteúdos básicos para alunos do 2º e 3º anos. Os bolsistas adequaram as oficinas que iriam ministrar aos conteúdos estipulados pelo professor supervisor. O objetivo de cada uma das oficinas foi trabalhar de forma dialógica conteúdos previstos no currículo, garantindo assim que os estudantes tivessem acesso a diferentes metodologias de ensino de história, para além daquela utilizada pelo professor regente. Ainda que os conteúdos não fossem os previamente estipulados, a metodologia aplicada nas oficinas permitiu que bolsistas e estudantes realizassem uma importante troca no que tange às múltiplas possibilidades do ensino e aprendizagem da história.

Os desafios do ensino da Lei 11.645/2008

A impossibilidade de trabalhar com as questões étnico-raciais da forma como havia sido planejada fez com que, em 2017, a implementação da Lei 11.645/2008, que prevê o ensino de história da África, do afrodescendente e história indígena, se tornasse o mote

da atuação dos bolsistas Pibid.⁵ A substituição do professor supervisor em certa medida facilitou a proposta, pois que a nova professora se mostrou muito mais engajada no projeto e nas ações dos bolsistas em sala de aula, exigindo maior participação deles em outras atividades do ofício de professor, tais como elaboração e correção de provas e atividade avaliativas.

Todavia, ao longo do primeiro semestre de 2017, os bolsistas tiveram de lidar com as intercorrências de greve. Ainda assim, juntamente com a professora Vivian Fonseca (que substituiu Ynaê Santos no semestre), eles conseguiram dar continuidade ao estudo da historiografia mais recente sobre ensino de história (sob perspectiva mais teórica), com estudos feitos na própria FGV, e puderam acompanhar as aulas da professora supervisora e ajudá-la na construção de aulas sobre a história do Brasil Colônia, tendo como enfoque a questão indígena, para contemplar as exigências da Lei 11.645/2008.

Já no segundo semestre, com a normalização das atividades no colégio, os bolsistas, a professora supervisora e a coordenadora fizeram algumas reuniões nas quais discutiram o currículo que seria trabalhado com os alunos do 1º ano do ensino médio, e elaboraram uma série de oficinas nas quais os conteúdos principais (previstos no currículo mínimo) seriam abordados por meio da vida e obra de personagens ímpares do período colonial do Brasil e que durante muito tempo estiveram ausentes da chamada história oficial. Assim, os estudantes tiveram contato com biografias para, a partir delas, acessar questões cruciais da colonização no Brasil. As oficinas elaboradas pelos bolsistas são apresentadas a seguir.

Oficina 1 – Escravidão indígena e negra no Brasil

Por meio da análise da bula *Sublimis Deus*, do papa Paulo III, de 1537, a oficina abordou o debate entre frei Bartolomeu de las Casas (1474-1566) e Juan Guínés de Sepúlveda (1490-1573) promovido pelo Conselho das Índias no ano de 1550, na cidade de Valladolid. Os estudantes foram convidados a debater a opção pela escravidão indígena e africana no século XVI, na América Portuguesa, e para exercitar “o espírito historiador, a partir da leitura crítica de documentos de época”, mais especificamente a bula papal.

Oficina 2 – Escravidão e açúcar no Brasil Colônia

⁵ A elaboração das oficinas dos alunos foi feita a partir da leitura das seguintes obras: Gomes (2012); Pereira e Monteiro (2013); Xavier (2016).

Com a análise do “poder do açúcar”, os estudantes foram estimulados a examinar as transformações que o açúcar provocou no Ocidente, baseando-se no estudo das formas de produção do gênero (eles experimentaram os diferentes estágios da produção do açúcar: caba, caldo de cana, melado, rapadura, mascavo e refinado). Fizeram uma análise do impacto econômico que a produção açucareira teve no Brasil Colônia a partir da análise de mapas de ocupação e de produção de cana nos séculos XVI e XVII. Na oportunidade, eles exercitaram sentidos em geral não muito solicitados nas aulas de história (paladar e olfato) para avaliar as consequências da produção açucareira durante o período colonial brasileiro.

Oficina 3 – Resistência no período colonial I: Zumbi e Palmares

Partindo da história de Zumbi e da formação do Quilombo dos Palmares, os bolsistas propuseram que os estudantes analisassem as diferentes formas de resistência escrava no período colonial concentrando-se na vida de Zumbi, um dos heróis mais emblemáticos da história do Brasil. Nessa oficina os alunos entraram em contato com um importante aspecto da história da escravidão no Brasil, por vezes negligenciado: a agência escrava e a capacidade de resistência de africanos escravizados e crioulos à escravização, tornando-se protagonistas de suas vidas em importantes episódios da história brasileira.

Oficina 4 – Resistência no período colonial II: rainha Njinga

Com a leitura da interessante história da rainha Njinga, os estudantes conseguiram observar parte das articulações estabelecidas entre a história do Brasil Colônia com o Reino do Congo, passando pela questão do tráfico de africanos escravizados. Essa oficina foi fundamental não só porque os estudantes tiveram de analisar documentos iconográficos, mas porque puderam estudar a história de uma liderança feminina – algo que já havia sido pleiteado pelos próprios alunos e alunas. Nessa oficina, além de trabalharem com documentos do século XVII, os estudantes travaram contato com a história de uma mulher que foi fundamental no período em que viveu. Além de analisar a questão de gênero, eles tiveram oportunidade de perceber como a resistência à escravidão no continente africano impactou a resistência à escravidão no Brasil colonial, examinando assim a circulação de ideias no século XVII. Essa foi a oficina com maior participação e envolvimento dos estudantes, já que tratava de temas tão sensíveis, com a questão de gênero e da raça situada numa perspectiva histórica.

Oficina 5 – Idade do Ouro no Brasil Colônia.

Nessa oficina, o personagem principal foi o ouro, ou melhor, sua descoberta nas regiões das Minas e o impacto que isso causou na administração e na economia colonial. Vale ressaltar que nessa oficina alunos e alunas também puderam perceber quais as implicações da atividade mineradora no tráfico de africanos escravizados e nas relações do Brasil Colônia com diferentes localidades do continente africano. Por meio de um estudo que privilegiou uma abordagem cronológica da chamada Idade do Ouro, os estudantes entraram em contato com as muitas dimensões que a atividade aurífera desenvolveu no país, nos âmbitos administrativo, econômico e político. O objetivo era que eles conseguissem compreender o significado dessas transformações, bem como de uma importante e conhecida figura histórica brasileira: Tiradentes.

Importa observar que os bolsistas tiveram de corrigir as atividades propostas em cada uma das oficinas ministradas, além de elaborar e corrigir questões aplicadas na prova final do quarto bimestre. Essa solicitação feita pela professora supervisora permitiu que os bolsistas desenvolvessem uma atividade crucial na educação e no papel de professor: a elaboração e correção de avaliações. A atividade foi importante não só para os bolsistas entrarem em contato com a forma como os estudantes elaboraram os conteúdos e questões metodológicas trabalhadas nas oficinas, mas também para terem a experiência de pensar em avaliações que fizessem sentido no contexto dos conteúdos estudados.

Seguindo a ideia de pensar formas de implementar a Lei 11.645/2008, e em meio às comemorações do dia 20 de novembro (feriado de Zumbi, ou Dia da Consciência Negra), os bolsistas e a coordenadora do Pibid-FGV História propuseram uma aula na cidade. Com a ajuda fundamental da supervisora, os estudantes tiveram uma aula a céu aberto no cais do Valongo, ministrada pela coordenadora do Pibid, junto com os bolsistas. Nessa aula ao ar livre, além de conhecerem um espaço crucial na história da cidade e do Brasil, os estudantes também observaram como a história poder ser acessada em outros contextos e com meios diferentes, como a própria cidade em que eles vivem.

Pensando o ensino de história

Um dos pressupostos do Pibid é justamente possibilitar que os futuros professores tenham uma vivência mais aprofundada do universo escolar, e não só por leituras e debates de cunho mais teórico sobre as disciplinas que irão ministrar; mas também, e sobretudo, vivendo o rés do chão das escolas. No caso do Pibid-FGV História, um dos pilares da

experiência dos discentes era pensar a docência também como processo de autoria, ou, como bem dito por Ilmar Mattos (2007), de experimentar a sala de aula como um texto. Não por acaso, ao longo dos três anos aqui descritos, os bolsistas desenvolveram quinze oficinas diferentes, cada qual ideada (conjuntamente) para analisar conteúdos previstos no currículo de história, recorrendo a muitos instrumentos que os professores podem e devem acessar com seus alunos.

É importante ressaltar que a elaboração dessas oficinas (um exercício claro de autonomia e autoria docente) foi marcada por muitos questionamentos e crises entre os componentes do projeto, fosse pela dificuldade em transformar práticas já arraigadas em sala de aula, fosse pela constatação de como é árduo e trabalhoso inovar num sistema escolar marcado pelo sucateamento e, muitas vezes, pela pouca mobilização e interesse dos estudantes secundaristas. Mas essas mesmas crises e os desânimos serviram de combustível para pensar e fazer da prática docente algo transformador. A reflexão sobre essa vivência também foi um aspecto crucial da experiência do Pibid, que, além das reuniões de grupo, contou com a participação dos bolsistas no seminário “Como você ensina desenvolvendo novas formas de ensinar ciências sociais e história”, sediado na FGV entre 13 e 14 de setembro de 2016, e o seminário internacional de mesmo nome, sediado na FGV nos dias 28, 29 e 30 de agosto de 2018. Nas duas ocasiões, os integrantes do programa compartilharam e aprenderam experiências relativas ao ensino de história e das ciências sociais no universo escolar.

Por fim, é forçoso observar que, nesses 48 meses de existência, o projeto foi extremamente rico para os bolsistas e professores que o integraram, não só pelo contato com importantes debates teórico-metodológicos, mas sobretudo pela experiência no rés do chão da educação: a vivência escolar com todas as suas dificuldades, belezas e aprendizagens. Foi sem dúvida uma experiência transformadora para os professores da Escola de Ciências Sociais da FGV, e principalmente para os alunos dessa instituição, que puderam ter experiências profundamente complexas do mundo da escola.

Referências

- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro, FGV, 1990.
- _____. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro, FGV, 1994.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

- CABRINI, C. et al. *O ensino de história (revisão urgente)*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CANDAÚ, V. M. Um objeto de estudo chamado história: a disciplina de história nas tramas da didatização. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professor*. São Paulo, Cortez, 2017.
- GOMES, Nilma (org). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003*. Brasília: MEC/Unesco, 2012.
- MAGALHÃES, M. et al. (orgs.) *Ensino de história, usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.
- MATTOS, Ilmar. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história. *Tempo*, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2007.
- PEREIRA, A.; MONTEIRO, A. M. (orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, p. 27-55, 2013.
- PRATS, J. Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos. NSPEA, n. 11, 2006.
- ROCHA, H. et al. (orgs.). *O ensino de história em questão: cultura história, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV, 2015.
- XAVIER, G. (org.). *Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas*. Belo Horizonte: Editora da UFRB/Fino Traço Cruz das Almas, 2016.

SEÇÃO II – DIÁLOGOS INTERNACIONAIS

Proibida a reprodução total ou parcial de textos, fotos e ilustrações, por qualquer meio, sem prévia autorização do editor.

5

Diáspora africana, diseño curricular y políticas de conocimiento

Educación y presencias afrodescendientes en Colombia

Axel Rojas

Presentación

En Colombia, la educación de/para afrodescendientes cuenta hoy con una legislación, y en algunos casos con una institucionalidad estatal, orientada hacia dos tipos de proyectos. Uno conocido como etnoeducación, que responde al derecho de estas poblaciones a educarse de acuerdo a sus “aspiraciones económicas, sociales y culturales”; el otro, conocido como Cátedra de Estudios Afrocolombianos, cuyo propósito es “que en el sistema educativo nacional se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana”. A pesar de ser parte de una política estatal con respaldo jurídico desde hace más de 25 años, estos proyectos aun no han generado cambios profundos en el sistema educativo. El argumento que sostengo en este artículo, es que aun no se ha producido una alteración significativa de las políticas del conocimiento que fundamentan el currículo oficial, ni transformaciones sustanciales de los imaginarios sociales sobre el lugar que debe ocupar la enseñanza de la presencia histórica y los aportes de los afrodescendientes en el sistema educativo.

Diáspora, educación y construcción de nación

Un primer asunto que conviene abordar hace referencia a las múltiples expresiones de la diáspora africana en los países de la región (Reid Andrews, 2007). La población afrodescendientes en América Latina y el Caribe ha sido estimada en cerca del 30% de la población total (Hopenhayn, 2003:9). En este contexto, Colombia ocupa el tercer lugar en cuanto al volumen de población afrodescendiente, luego de Estados Unidos y Brasil;¹ sin embargo, la participación histórica de los afrodescendientes en la sociedad colombiana es ampliamente desconocida, al igual que su presencia actual. Aunque múltiples circunstancias contribuyen a explicar este hecho, es posible afirmar que la

¹ Según el Censo de 2005, la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal suma aproximadamente el 10,5% de la población del país (Dane, 2007).

educación ha sido uno de los sectores que ha contribuido, por acción y omisión, a producir las representaciones vigentes sobre las expresiones de la diáspora en el país.

Essas representaciones son constitutivas tanto de las ausencias como de las presencias de los afrodescendientes en el imaginario de nación. Los imaginarios de sociedad reproducidos en la educación escolarizada han sustentado tanto el persistente desconocimiento de los aportes económicos, políticos y culturales, como los estereotipos que reducen dicha presencia a imaginarios racializados de la gente negra.

Históricamente en las sociedades de la región, se han construido imaginarios que establecen supuestas coincidencias entre poblaciones y lugares o geografías particulares; para el caso colombiano, dicha representación vincula los afrodescendientes con las tierras bajas, de altas temperaturas y clima húmedo, según la cual se asume que “su lugar” es la región occidental del país sobre la costa del Pacífico, con presencias menores en el Caribe y algunos lugares del interior con “condiciones similares”. Esta geografía racial ha “naturalizado” ideas como la supuesta fuerza física y resistencia a condiciones extremas por parte de los africanos y sus descendientes, al tiempo que des-historiza los eventos en los que se produce el poblamiento del país y se produce una particular formación social racializada (Wade, 1997). Su fuerza es tal que aun hoy es frecuente encontrar afirmaciones acerca del vínculo “natural” entre los afrocolombianos y las regiones costeras, mientras se sigue afirmando que su presencia en contextos urbanos constituye una novedad, un hecho reciente o el resultado de eventos extraordinarios (Agudelo, 2004).

Lo imaginario está articulado a rasgos como los oficios, formas de organización social y prácticas políticas, que en conjunto constituyen un estereotipo de lo afrodescendiente, en ocasiones presente incluso en reivindicaciones políticas que reclaman la defensa de derechos étnicos. A pesar de su fuerza, estas ideas son fácilmente cuestionables; las estadísticas, por ejemplo, dejan ver que el grueso de la población afrodescendiente (aproximadamente el 70%) habita en contextos urbanos, y diversos estudios muestran igualmente que otros elementos que constituyen dicho imaginario reducen la heterogeneidad y complejidad de trayectorias y formas de vida de esta población (ibid.).

Esta representación estereotipada de lo “negro” no es un hecho reciente; al contrario, ha sido constitutiva de formas hegemónicas de producción de alteridad, aunque no siempre bajo la misma lógica. En los imaginarios de nación, tanto en Colombia como

en otros países de América a lo largo del siglo XIX,² dicho ideal estuvo asociado a las imágenes racializadas de lo “blanco”, que quisieron proyectar las élites poscoloniales, para lo cual contaron con la educación como una de sus principales herramientas. La educación ha sido vehículo de reproducción de representaciones en las que lo negro fue objeto de particulares formas de administración curricular. Por un lado, la educación contribuyó a producir la idea de una nación “blanca”, en que la fuerza constructora de la sociedad estuvo en manos de élites criollas, herederas de “lo mejor” del pasado hispano; siendo las élites criollas presentadas como protagonistas, lo negro fue excluido de los ámbitos destacados por las historias patrias. Por otro, y de manera simultánea, lo negro operó como alteridad, reafirmando la jerarquía racial, con una presencia marginal y localizada en específicos lugares, oficios y costumbres, con frecuencia ligados a la historia de la trata.

Los patrones de colonización, los tipos de relación entre los diversos estamentos de la sociedad colonial y las expresiones del Estado en lo local, entre otros aspectos, sentaron las bases para la conformación de particulares configuraciones de alteridad que marcan las sociedades republicanas en la América Latina (Bello y Rangel, 2000). Estos ideales condensan en el presente las formas de entender las ideas de mismidad y otredad dentro del orden nacional. En el plano jurídico, por ejemplo, Colombia cuenta con una legislación de tradición colonial para poblaciones indígenas, mientras los afrodescendientes fueron incorporados en las tradiciones legislativas republicanas como ciudadanos “iguales” ante la ley, luego de haber sido considerados sólo como esclavos durante los periodos de colonización y durante las fases tempranas de las nacientes repúblicas.

Estas tradiciones jurídicas han hecho parte de las condiciones de posibilidad que dieron forma a la manera en que cada país se apropiaron de los mecanismos creados en foros y acciones de organismos multilaterales, tales como la Cumbre de Durban y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)³ que, junto a las acciones estatales y las demandas de organizaciones sociales, han incidido para que se incorporen directrices de la normatividad internacional, ya sea a partir de reformas a la

² Este es el caso de México, Bolivia y Uruguay, por citar solo tres ejemplos, en donde es común ignorar la presencia afrodescendiente (ver Hoffmann, 2006; Angola, 2007; Bucheli y Cabella, s.f.). De igual forma, podemos encontrar situaciones similares en países como Argentina, Costa Rica o Perú.

³ Al respecto de la Conferencia ver: un.org/spanish/CMCR/index.html; respecto del Convenio 169 ver: ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml.

legislación o mediante cambios constitucionales,⁴ que se expresan en la formalización de derechos colectivos para grupos étnicos (educación, territorio, autoridades locales) y estrategias de protección contra el racismo (Wade, 2006a). A estas trayectorias históricas se suma la creación y consolidación de un campo de investigación y publicación de estudios sobre poblaciones negras (Wade, 2006b), que ha contribuido al mayor reconocimiento de la historia y expresiones de la diáspora africana en el país.

El trabajo político de organizaciones que abogan por el reconocimiento de derechos y luchan contra el racismo ha sido vital para redefinir el campo político regional, contribuyendo a transformar relaciones sociales de desigualdad y significados que legitiman dichas prácticas; así mismo, han logrado el reconocimiento de las poblaciones que se movilizan para emprender dicha transformación (Escobar et al., 2001; CCARC, s.d). Todo ello muestra cómo las demandas sociales dan forma a desarrollos institucionales al tiempo que la oferta institucional moldea las demandas políticas de las organizaciones. No obstante, a pesar de los avances en términos normativos y la capacidad política de las organizaciones, su efecto transformador no está garantizado y son múltiples los retos que aún deben enfrentar.

Como parte de este proceso, la educación ha sido considerada un campo de disputa que hay que transformar, si se quiere suvertir las dinámicas históricas relacionadas con el racismo y otras formas de discriminación. En Colombia, las demandas han sido planteadas en diversas direcciones; además de la exigencia constante de un mayor acceso al sistema educativo, los derechos legalmente establecidos en cuanto a la educación de las poblaciones afrodescendientes se centran en dos tipos de proyectos: etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aunque la diferencia entre ambas propuestas educativas no es muy notoria en la práctica, considero que, a pesar de sus limitaciones, la Cátedra ofrece en su concepción, así como en la experiencias existentes, mayores posibilidades de subvertir de manera amplia las lógicas curriculares predominantes (Angola, Pabón y Rojas, 2011).

Experiencias en el campo de las prácticas educativas

A lo largo de la historia, la educación escolarizada ha sido objeto de críticas y propuestas alternativas elaboradas por organizaciones sociales, maestros y académicos. En la década

⁴ Ver: scm.oas.org/pdfs/2005/CP15138S.pdf, Diálogo Interamericano, Relaciones Raciales, *Informe*, p. 5, ago. 2004.

de los setenta, organizaciones de poblaciones negras dieron visibilidad y predominancia al problema racial; más adelante, dichas luchas parecieron debilitarse dando paso a la cuestión multicultural a partir de los noventa.⁵ Hoy, un número significativo de experiencias continúa trabajando con diversos énfasis, que recogen diversas perspectivas. Intentaré mostrar de manera esquemática las estrategias, logros y limitaciones de algunas de estas experiencias educativas (Rojas, 2011).

Para comenzar, algunos de estos proyectos educativos, gran parte de ellos ubicados en zonas rurales donde la población escolar es mayoritariamente afrodescendiente, enfocan su trabajo a la enseñanza de conocimientos locales, acompañada de actividades de investigación en aula. En ocasiones se promueve la participación activa de padres de familia y otros miembros de la comunidad en los procesos de investigación sobre tradición oral, conocimientos botánicos, formas de organización e historia local.

Otro grupo de experiencias da privilegio a la enseñanza de aspectos relacionados con la diáspora africana, incluyendo temas pertenecientes a la historia de África antes del inicio de la trata esclavista; estos proyectos se presentan tanto en contextos rurales como urbanos, aunque parecieran predominar allí donde la población escolar no se identifica en su mayoría como negra o afrodescendiente. Varias de estas experiencias pueden ubicarse en ciudades como Bogotá, Cali y Barranquilla, donde, además, son visibles proyectos que abordan temas relacionados con el racismo.

Otra estrategia se encuentra en proyectos educativos que crearon asignaturas para dar a conocer aspectos de la presencia histórica y contemporánea de los afrodescendientes en el país, en algunos casos acompañada de proyectos pedagógicos complementarios. La incorporación de la asignatura al plan de estudios garantiza la existencia de un espacio formal para abordar temáticas que de otra forma no serían incluidas. Además se logra que hagan parte del planeamiento académico, se le asigne labor a un docente y tengan una destinación específica de horas-clase.

El diseño de asignaturas en el plan de estudios se trabaja básicamente en dos modalidades: como parte del área de ciencias sociales, y como asignatura “independiente” en el plan de estudios, por fuera de las áreas obligatorias y fundamentales. En ambos casos, es posible que se organice en unidades temáticas, con contenidos, objetivos, fines,

⁵ Aunque durante los últimos años, un importante grupo de maestras y maestros ha llamado de nuevo la atención sobre este problema y ha retomado el debate acerca de las múltiples expresiones de discriminación racial tanto dentro como fuera de la escuela.

actividades, logros e indicadores de logro, o temáticas propuestas con objetivos y criterios de evaluación. Probablemente por su vínculo con el área de ciencias sociales, la mayoría trabaja sobre temáticas relacionadas con la historia, aunque en ocasiones abordan saberes ancestrales, expresiones artísticas (música, literatura) o gastronomía, entre otras.

Otro grupo importante de experiencias trabaja con proyectos transversales, en las distintas materias o asignaturas del área de ciencias sociales. Así, cada materia puede incluir contenidos relacionadas con las culturas afrodescendientes, articulados por ejes y unidades temáticas con sus respectivos contenidos, objetivos y formas de evaluación. La integración puede incorporar áreas tan disimiles como matemáticas, ciencias naturales o informática. Se trabaja sobre proyectos como etnomatemáticas, investigación sobre plantas de uso medicinal y creación de páginas web, además de actividades de clase ligadas a tradiciones organizativas de los afrodescendientes, como los cabildos, la memoria colectiva y/o los personajes destacados de la localidad. En ocasiones se trabaja sobre un proyecto macro, enmarcado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o Comunitario (PEC).

Dado que muchos de estos proyectos se realiza con comunidades educativas en las que la mayor parte de la población es afrodescendiente, es común que se los denomine de *etnoeducación*, afroeducación o etnoeducación afrocolombiana. Algunos también son denominados como proyectos de Cátedra de Estudios Afrocolombianos, lo que ilustra el hecho de que la denominación y conceptualización de una y otra estrategia (etnoeducación y cátedra) no es rígida en la práctica.

Dado que llevar estos proyectos a la práctica requiere de transformaciones en el diseño curricular, lo que no siempre es sencillo, un amplio número de experiencias comienza – y a veces se limita – a realizar actividades extracurriculares. En ocasiones, las instituciones realizan actividades para dar a conocer manifestaciones culturales de las poblaciones negras, entre ellas, expresiones artísticas o gastronómicas; cuando los proyectos pedagógicos alcanzan algo de mayor complejidad, se realizan festivales musicales, investigaciones sobre la historia local y memoria colectiva, o actividades conmemorativas en fechas relacionadas con eventos de especial valor dentro de la historia de los afrodescendientes. Las actividades de este tipo pueden ser complementarias, en instituciones donde se trabaja con una asignatura o con proyectos transversales, siendo una manera de sensibilizar a los miembros de la institución para luego desarrollar actividades más complejas.

Los esfuerzos realizados demuestran que es posible transformar los currículos y hacen visible el rol fundamental de los maestros en estos procesos. Como acaba de mostarse, el desarrollo de los proyectos de etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos se enfrentan las dificultades que supone introducir transformaciones en el currículo. A pesar de sus limitaciones y novedad, construyen otras formas de hacer escuela y ser maestros, para materializar los derechos educativos de las comunidades negras. Además, logran innovar en las formas de trabajo al interior de las escuelas al diseñar sus propios textos escolares, manuales para maestros, y hasta documentos de política institucional. Todo ello pone en evidencia que existe una demanda social importante para este tipo de proyectos y diferentes niveles de cualificación, según los contextos, trayectorias y actores involucrados.

No obstante, el éxito de estas experiencias y las demandas de cumplimiento de los derechos educativos no son suficientes para alterar las políticas curriculares más amplias. Además de las transformaciones en aula, y con frecuencia como condición para que estas se hagan realidad, se requiere de una política educativa de flexibilidad curricular, sistemas de evaluación que incorporen los contenidos y/o competencias relacionadas con la visibilización de las trayectorias afrodescendientes, programas de formación de maestros acordes con dicha política y una política relativa al diseño y distribución de manuales y textos escolares; es decir, se requiere de la debida institucionalización de la política, la definición de recursos estables y la asignación del personal requerido. La experiencia muestra que esto aun no sucede.

Etnoeducación, control curricular y política pública

A pesar de los avances, la etnoeducación carece de un lugar sólido en las políticas educativas nacionales, pues ni la existencia de la legislación, ni los avances en institucionalidad, ni la demanda social han sido suficientes para garantizar su coherencia y sostenibilidad. Los avances de las experiencias mencionadas no son producto de la coherencia de la política estatal, sino del empeño de funcionarios, maestros y comunidades educativas que la han demandado. El despliegue de políticas estatales de estandarización de la educación ha cerrado progresivamente las posibilidades de existencia de estos proyectos curriculares, por lo que la educación desde y con población afrodescendiente se desenvuelve en un contexto de tensión, en el que la etnoeducación ocupa un lugar marginal.

Aun cuando se cuenta con una legislación y en algunos casos con una institucionalidad estatal específica, éstas son bastante inestables. Esta legislación es producto del giro hacia el multiculturalismo constitucionalista que afectó a varios países de la región en las décadas de los ochenta y noventa, en el que las grandes declaraciones pocas veces coinciden con transformaciones sustanciales. Dada la relativa autonomía administrativa con que cuentan los entes territoriales encargados de la educación (las secretarías de educación), no se observa una clara coordinación entre los niveles nacional, regional y local, lo que reduce las posibilidades de ejercer control para el cumplimiento de los mandatos legales (en caso de que el gobierno quisiera ejercerlo).⁶

De otra parte, las manera de concebir los derechos educativos aun no trasciende la noción escolarizada que ha predominado hasta el presente, que parece sustentarse y sostener la idea de que estamos ante un problema que sucede solo en las aulas; sin embargo, los sistemas escolares no existen aislados de los contextos sociales e institucionales. Las políticas de educación de y para afrodescendientes no sólo requieren de transformaciones en los currículos escolares, aunque ellos sean fundamentales, requieren también de modificaciones en los sistemas universitarios de formación de maestros, políticas editoriales para el diseño de textos escolares y criterios coherentes en los sistemas de evaluación, de tal manera que el sistema opere realmente como tal. De lo contrario, cualquier esfuerzo que se realice seguirá siendo una iniciativa aislada y no un componente integral de un plan más amplio.

El efectivo cumplimiento de los derechos educativos requiere de una política educativa de flexibilidad curricular, sistemas de evaluación que incorporen los contenidos y/o competencias relacionados con la visibilización de las trayectorias afrodescendientes, programas de formación de maestros acordes con dicha política y una política relativa al diseño y distribución de manuales y textos escolares. Todo ello junto a la debida institucionalización de la política, la definición de recursos estables y la asignación del personal requerido.

En años recientes, las organizaciones sociales demandaron del Estado el nombramiento de maestros etnoeducadores en los lugares en que se estuviera realizando proyectos de etnoeducación o existiera una presencia significativa de población afrodescendiente. El gobierno nacional estableció un concurso especial para el nombramiento de estos maestros, quienes deberían encargarse de materializar el derecho

⁶ Aunque vale decir que esta autonomía ha sido profundamente enriquecedora en otros casos, en los que a nivel local o regional se ha logrado significativos avances.

de las comunidades negras a la etnoeducación; lastimosamente, los concursos realizados hasta la fecha han estado marcados por intereses gremiales de los maestros, más que por su identificación con un proyecto político o un derecho étnico, de tal forma que la estabilidad de los maestros ha contribuido a la inestabilidad de los proyectos etnoeducativos.

Otro asunto por resolver es el de los materiales pedagógicos para el trabajo en aula, y las orientaciones para los maestros. Todavía hoy en día los textos escolares convencionales siguen siendo una de las herramientas de uso privilegiado en las escuelas, sin que existan mecanismos formales que garanticen su adecuación a la legislación vigente, o la producción de textos apropiados para proyectos etnoeducativos. Los textos diseñados por maestros, organizaciones sociales y otras entidades, siguen teniendo una circulación restringida y distan bastante de resolver la demanda y necesidades pedagógicas de los maestros; más aun, a pesar de sus buenas intenciones, algunos de estos materiales pueden estar reproduciendo en sus enfoques y contenidos algunos de los problemas que se busca erradicar. Frente a esto, el Ministerio de Educación Nacional ha publicado dos documentos de lineamientos curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (MEN, 2001, 2010), pero su tiraje y circulación son restringidos, y el apoyo institucional para su implementación dista mucho del que reciben otras políticas educativas.

A los problemas señalados se añade otro, de índole estructural. Si bien es cierto la legislación establece el derecho de los afrodescendientes a educarse de acuerdo con criterios que respondan a sus aspiraciones y tradiciones culturales (etnoeducación), el sistema nacional de evaluación opera en una única lógica. Es decir, que aunque un estudiante puede educarse en un proyecto etnoeducativo, no será evaluado de acuerdo con los criterios de dicho proyecto; el sistema de pruebas estatales de evaluación (Pruebas de Estado) está diseñado según con unos estándares nacionales, que se basan en la idea de un currículo nacional homogéneo. Por tanto, en la práctica, se permite la existencia de distintos proyectos curriculares, pero se evalúa sólo de acuerdo a uno de ellos. Dado que las pruebas de Estado son requisito para la calificación de la calidad de la educación en las instituciones y para el ingreso de los estudiantes a la educación superior, la puerta que se abre con la etnoeducación se cierra con el sistema de evaluación.

El panorama que muestra el caso colombiano puede ser útil a la hora de pensar proyectos en otros países. A pesar de que la política de etnoeducación para la población afrocolombiana es la que cuenta con mayor trayectoria en el continente, y aun cuando la

legislación que la respalda es también una de las más amplias, los resultados distan de ser los esperados por muchos. Los procesos de estandarización del sistema educativo han ido cerrando las puertas a la posibilidad de proyectos educativos fundados en lógicas distintas a las hegemónicas, a pesar de la vigencia de la legislación específica y de la existencia de algunas adecuaciones institucionales en los niveles nacional, regional y local.

El contraste entre los insuficientes desarrollos institucionales y la riqueza de experiencias educativas nos permite afirmar que lo que está en juego trasciende el ámbito de las prácticas escolares, aunque allí tenga una de sus expresiones más visibles; lo que está en juego son las formas aceptadas de educación y su relación con las ideas de unidad nacional y diferencia cultural. Es decir, las bases sobre las que históricamente se ha definido lo que es considerado válido para la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos, las decisiones acerca de qué, cómo y con quiénes debe ser aprendido lo que es considerado relevante dentro del proyecto hegemónico de nación. Mientras esto no se ponga en tensión, las propuestas educativas orientadas al reconocimiento de las presencias afrodescendientes no implicarán una alteración significativa de las políticas del conocimiento en las que se funda el currículo oficial y la construcción hegemónica del proyecto de nación.

Diáspora e interculturalidad

Como se ha intentado mostrar hasta ahora, los valiosos avances de las experiencias educativas que buscan dar cumplimiento a los derechos de las poblaciones afrodescendientes tienen muy escasas posibilidades de alterar el sistema escolar de manera amplia. Ello no sucederá mientras los sistemas de evaluación escolar, las lógicas disciplinares desde las que se ha configurado el conocimiento que circula en las aulas, los programas universitarios de formación de maestros, y los procesos de diseño y publicación de textos escolares sigan sin ser afectados. Aunque la sociedad se reconoce formalmente como multicultural, ello no implica que se transformen las maneras de pensar y actuar pedagógicamente frente a dicha realidad.

La enseñanza escolar sigue siendo un espacio de reproducción de representaciones coloniales, que sostienen o fundamentan la equivalencia entre diferencia cultural y desigualdad. Ideas tales como que algunas culturas producen “conocimiento universal”, mientras otras solo son depositarias de “saberes locales”, tienen fuertes implicaciones en las políticas curriculares: se seguirá considerando que los conocimientos “universales”

deben ser aprendidos por todos, mientras los conocimientos “locales” sólo interesan a las poblaciones “tradicionales”. Es decir, se mantendrá el supuesto de que la sociedad toda debe educarse para ser ‘moderna’, mientras sólo los indígenas y los afrodescendientes deben ocuparse de los que son considerados sus saberes tradicionales y problemas particulares.

Una de las razones por las que los sistemas escolares no incluyen en su proyecto educativo los saberes indígenas y afrodescendientes es porque históricamente estos han sido considerados conocimientos de menor valor. A ello debe sumarse el hecho de que en este esquema de pensamiento se asume que la construcción histórica de la sociedad ha sido una labor adelantada por ciertos sujetos y poblaciones, al tiempo que las otras poblaciones ocupaban lugares secundarios. Mientras las élites criollas son presentadas como aquellas que construyeron la nación, los afrodescendientes aparecen sólo ocupando lugares subordinados, sin llegar a participar de manera destacada, o que merezca ser reconocida, en la narración hegemónica de la nación.

Se podría plantear que el problema es un síntoma del racismo que se vive en Colombia, o como evidencia de una forma más de discriminación. Aunque ello es parcialmente cierto, lo que está en juego es algo más complejo todavía: se trata de las tensiones propias de la definición de las formas aceptadas de producción y administración de las ideas de unidad nacional y diferencia. De hecho, en el momento actual, marcado por los multiculturalismos de diverso cuño, la retórica de la diversidad cultural pareciera reconocer al fin lo que históricamente se desconoció: la presencia histórica y los aportes de aquellos sectores que fueron subordinados en la construcción de la nación. No obstante, el análisis de las políticas multiculturalistas y su expresión en las prácticas educativas pone sobre la mesa un gran desafío; las nuevas representaciones de lo nacional, a pesar de estar ahora marcadas por lo cultural y su multiplicidad, no dejan de estar inmersas en la lógica de producción de alteridades que exotiza a ciertas poblaciones, junto a sus saberes y prácticas.

Paradójicamente, es común encontrar coincidencias entre defensores y detractores de estos proyectos educativos, quienes consideran que la transformación del currículo debe hacerse fundamentalmente en los proyectos educativos dirigidos a la población afrodescendiente (e indígena), y que la formación de maestros debe orientarse a que estas poblaciones tengan los maestros que realicen esta labor. Estos argumentos provienen de perspectivas que parecieran opuestas; por un lado, intelectuales ubicados en la academia, organizaciones sociales e instituciones del Estado sostienen que la educación ha

promovido múltiples formas de discriminación, entre ellas el racismo, así como la exclusión de saberes, valores y prácticas propios de los descendientes de africanos esclavizados durante el régimen colonial. Ante esta situación histórica, la alternativa sería transformar la educación que reciban los afrodescendientes para incorporar aquello que fue sometido, excluido y menospreciado; aquello que les fue negado aprender y enseñar. Desde esta postura los derechos educativos de las poblaciones negras deben concentrarse en acciones dirigidas solo a éstas poblaciones, sin que en ello se involucren otros sectores de la sociedad.

Desde una postura distinta, maestros, funcionarios y otros sectores de la población sostienen que éste no es su problema. Dado que no se reconocen como “negros” o afrocolombianos, llegan incluso a sostener posturas abiertamente racistas, alegando que la educación que debe ofrecerse en el país no tiene por qué ser transformada para dar espacio a contenidos que son de interés exclusivo de grupos particulares. Hacerlo significaría incorporar contenidos para cualquier otro grupo que haya sido discriminado (indígenas, homosexuales, religiones minoritarias etc.), algo con lo que no están de acuerdo, por lo que sostienen que si, se va a transformar el currículo, se lo haga en la educación que se ofrece a estos grupos.

Aun cuando la primera postura suele ser considerada progresista, pues se dice que ella corresponde a las aspiraciones de las propias poblaciones negras, y la segunda es considerada conservadora y racista, ambas coinciden en que los proyectos educativos que transformen el currículo para incorporar miradas pluralistas, con una visión más equilibrada sobre la presencia de distintos grupos de población, solo debe dirigirse a estos grupos de población. Así las cosas, unos y otros terminan por coincidir en un aspecto básico: la educación que habría que transformar es la de aquellos grupos de población que vivieron históricamente una condición de subordinación cultural bajo el régimen colonial y posteriormente bajo las repúblicas postcoloniales. Es decir, este no es considerado un problema del sistema educativo en general, sino de algunas poblaciones en particular.

Uno de los triunfos del multiculturalismo ha sido el de afianzar las representaciones más estereotipadas de las diferencia cultural. Por lo tanto, una de las tareas más urgentes para producir cambios efectivos en el campo educativo y en la sociedad en general es la de transformar los imaginarios vigentes sobre mismidad y deferencia. Mientras las ideas que configuran el nosotros nacional sigan apuntaladas en nociones de modernidad y blanquidad, asociadas a las élites blanco-mestizas, construidas

en oposición a ideas de alteridad y tradición, que supuestamente deben encarnar afrodescendientes e indígenas, los problemas que afectan a estos últimos seguirán siendo vistos y tratados como excepcionales, y no como parte del interés general. La construcción de un punto de equilibrio entre el reconocimiento de la diferencia y la construcción de equidad es clave para transformar las jerarquías que han marcado los procesos de construcción nacional hasta el presente. La educación podría ser una herramienta clave en este proyecto, pero ella también debe ser transformada, no solo para educar a quien ha sido discriminado, sino para transformar las relaciones de subordinación.

Referências

- AGUDELO, Carlos Efrén. No todos vienen del río: construcción de identidades negras urbanas y movilización política en Colombia. In: RESTREPO E. y ROJAS, A. (orgs.). *Conflicto e (in)visibilidad: retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridade, p. 173-94, 2004.
- ANGOLA, Juan. Los afrodescendientes bolivianos. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, v. 12, n. 1, p. 246-53, 2007.
- ANGOLA, Juan et al. *Rutas de la interculturalidad: estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia, enfoques, experiencias y propuestas*. Quito: Unesco Quito, p. 75-227, 2007.
- BELLO, Álvaro; RANGEL, Marta. *Etnicidad, "raza" y equidad en América Latina y el Caribe*. Cepal, LC/R.1967/Ver.1, 7 ago. 2000. Disponible em: cepal.org/publicaciones/xml/4/6714/Lcr_1967_rev.21.pdf.
- BUCHELI, M.; CABELLA, W. El perfil sociodemográfico y socioeconómico de la población uruguaya según su ascendencia racial. Encuesta Nacional de Hogares Ampliada 2006. Montevideo: UNFA-PNUD-INE, s.d.
- CARIBBEAN CENTRAL AMERICAN RESEARCH COUNCIL (CCARC). *Organizaciones indígenas y negras en centroamérica: sus luchas por reconocimiento y recursos*. Marco analítico, metodología e inventario. Estudio dirigido por Edmund T. Gordon e Charles R. Hale: s.d. Disponible em: ccarconline.org/MetodologiaeInventario.pdf.
- DANE, 2007. Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica. Disponible em: dane.gov.co/censo/files/presentaciones/grupos_eticos.pdf.

- ESCOBAR, Arturo et al. (orgs.). *Política cultural y cultura política: una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá: Taurus/ICANH, 2001.
- HOFFMANN, Odile. Negros y afroestizos en México: viejas y nuevas lecturas de un mundo olvidado. *Revista Mexicana de Sociología*, v. 68, n. 1, p. 103-35, jan.-mar. 2006.
- HOPENHAYN, Martín. *La pobreza en conceptos, realidades y políticas: una perspectiva regional con énfasis en minorías étnicas*. División de Desarrollo Social, Cepal, 2003. Disponible em: iidh.ed.cr/comunidades/diversidades/docs/div_enlinea/Pobreza%20afros.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN, 2001.
- _____. *Afrodescendientes en Colombia I: lineamientos curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá: MEN, 2010.
- REID ANDREWS, George. *Afro-Latinoamérica, 1800-2000*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana, 2007.
- ROJAS, Axel. Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Colombia. In: Angola, J. et al. (orgs.). *Rutas de la interculturalidad: estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia, enfoques, experiencias y propuestas*. Quito: Unesco Quito, p. 75-227, 2011.
- WADE, Peter. *Gente negra, nación mestiza: dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Uniandes, 1997.
- _____. Etnicidad, multiculturalismo y políticas sociales en Latinoamérica: poblaciones afrolatinas (e indígenas). *Tabula Rasa*, n. 4, p. 59-81, jan.-jun. 2006a. Disponible em: unicolmayor.edu.co/investigaciones/numero_cuatro/wade.pdf.
- _____. Afro-Latin studies: reflections on the field. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, v. 1, n. 1, p. 105-24, 2006b.

6

Ensinando (com) imaginação sociológicaSugestões para acender uma esperança¹

Lambros Fatsis

Acredita-se que ensinar, aprender e o próprio ato de “dedicar-se à ciência social” (Auden, 2010:182) no contexto atual da educação superior, no Reino Unido e ao redor do mundo, sejam práticas que passaram por mudanças estruturais, culturais, institucionais e pedagógicas de proporções sísmicas. Tal turbulência naturalmente enerva os estudiosos que se preocupam com o significado, a direção e as implicações que essas transformações abruptas têm sobre o ofício da pesquisa acadêmica, vocalizando preocupações a respeito da crescente “mercantilização da educação superior” e da emergência do “estudante consumidor” (Riesman, 1980; McMillan e Cheney, 1996; Etzkowitz, 1998; Slaughter e Leslie, 2001; Fallis, 2007; Molesworth et al., 2011; Brown e Carasso, 2013; McGettigan, 2013). Alguns chegam até a discutir tais desenvolvimentos em termos de um “apartheid escolar” entre a “experiência intelectualmente baseada” e as demandas dos consumidores (Marinetti, 2012:621), que “matam qualquer coisa” (Evans, 2005) e degradam a educação, instigando uma mentalidade que incentiva os estudantes a *esperar passivamente* uma educação, em vez de *ativamente demandá-la* (Rich, 1979:231). Em uma perspectiva menos crítica, educadores se referem de modo similar a uma nova era de “foco no estudante” (Biggs e Tang, 2007; Tait, 2002) e de ensino e aprendizagem com “foco nos resultados” (Williamson, s.d.; Bourner e Flowers, 1997; Hussey e Smith, 2002), exortando os acadêmicos a incrementarem suas práticas em resposta a tais mudanças, de forma a satisfazer as demandas da educação superior no contexto de uma bem-sucedida “economia do conhecimento” (BIS, 2016).

Contudo, no centro de controvérsias tão amplas sobre o destino da educação superior no século XXI permanece a questão prática de como ensinar, aprender ou ser acadêmico em um contexto no qual tais coisas são desencorajadas – a menos, é claro, que esses objetivos sejam perseguidos numa perspectiva instrumental que avalia *o que importa* na educação e na prática acadêmica em termos do que conta para um conjunto amplo de métricas, citações, planejamentos de carga de trabalho acadêmico, estimativas

¹ Título original: “Teaching (with) sociological imagination: suggestions for kindling a hope”, aqui em tradução de João Marcelo E. Maia.

transparentes de custos, avaliações de pesquisa, avaliações da qualidade do ensino e rankings comerciais de universidades. Este artigo irá explorar essas tensões na esperança de respondê-las, nos motivando a focalizar no que precisa ser mudado e no quanto essa mudança pode ser realisticamente produzida por nós, por meio de nosso *ethos* pedagógico e de nossa prática. Para isso, vou utilizar o exemplo de uma disciplina oferecida na graduação sobre “raça” e etnicidade, que foi explicitamente concebida, preparada, organizada e ensinada para estimular o processo de aprendizagem como um tumulto de criatividade, imaginação e rigor (Lorde, 2017:15), e satisfazer os critérios e as demandas curriculares contemporâneas.

Introduzindo o módulo: princípios pedagógicos e lógica de funcionamento

Ao “herdar” um módulo já existente sobre Raça e etnicidade na sociedade, oferecido para estudantes de 2º e 3º anos como disciplina opcional, eu me impus a tarefa de revisá-lo e atualizá-lo com um duplo objetivo em mente. Em primeiro lugar, eu estava determinado a introduzir “raça” e “eticidade” não como conceitos abstratos, mas como divisões sociais reais experimentadas como tais por pessoas que sofrem discriminação e que são excluídas da plena participação na sociedade. Em segundo lugar, procurei projetar o que C. Wright Mills (1959) chamou de “a imaginação sociológica” por dentro do próprio currículo, como forma de ensinar o conteúdo relevante da disciplina, oferecendo também a oportunidade de os estudantes se conectarem com o tema, pensando e reagindo a ele e usando suas próprias faculdades críticas e analíticas como futuros cientistas sociais. A lógica por trás dessa decisão era tanto idealista quanto pragmática, pois era inspirada por um desejo de demonstrar que a crença na educação superior como espaço para pensamento, diálogo e cidadania ativa na verdade pode estimular oportunidades para a realização educacional centrada no desenvolvimento pessoal e na aprendizagem do estudante (e não prejudicar esse esforço); e também buscando maximizar a possibilidade de esses alunos alcançarem boas notas. Para estimular essa atmosfera sociológica de ensino e aprendizado de sociologia, procurei questionar a falsa concepção de que a obtenção de boas notas independe do aprendizado *com/da* imaginação sociológica, transformando este último objetivo em uma pré-condição para o primeiro. Isto é, sem que se engajassem profundamente com o conteúdo, os estudantes não conseguiriam atingir objetivos pragmáticos e correriam o risco de tirar notas baixas nas avaliações.

No esforço de atingir esse objetivo, comecei a fundir princípios pedagógicos com técnicas educacionais, mobilizando o trabalho filosófico de Martha Nussbaum (2010) e pesquisas recentes sobre ensino superior de Wald e Harland (2017). Ao utilizar as reflexões de Nussbaum (2010:3-4) sobre a educação universitária, eu me baseei nos três seguintes objetivos como terreno pedagógico para minha prática.

- a) O “empoderamento do estudante por meio de práticas de argumentação socrática” e a “exposição a muitas culturas mundiais”.
- b) A associação do aprendizado com “coisas exteriores”, tornando os estudantes conscientes de suas realidades e do mundo social mais amplo que os rodeia.
- c) A preparação dos aprendizes para uma cidadania democrática por meio do currículo, estimulando os estudantes a “questionarem, criticarem e imaginarem”.

Para aplicar os objetivos teóricos na prática, eu estava orientado pela ideia de “autenticidade” elaborada por Wald e Harland (2017), que encoraja os educadores a ajudar os estudantes a se verem como autênticos cientistas sociais, em vez de simples repetidores mecânicos. Para tanto, utilizam-se atividades de ensino e de aprendizagem informadas tanto por inovações e por aprendizado, recorrendo a casos que partem de cenários da vida real (Kember e McNaught, 2007), quanto por inovações no uso das avaliações e no mecanismo de feedback² (Bryan e Clegg, 2006; Gibbs, 1999). Isso envolve refletir sobre:

- a) O currículo que ensinamos.
- b) Os métodos de ensino e estratégias que empregamos para facilitar a aprendizagem.
- c) Os processos de avaliação que empregamos e os métodos para obtenção de feedback.
- d) O ambiente que criamos na nossa interação com estudantes.
- e) O clima institucional, as regras e os procedimentos que somos instados a seguir como profissionais do ensino superior.

² Não é tão fácil traduzir o termo feedback, já corrente na língua portuguesa na própria forma anglicizada. No caso dos processos de ensino e de aprendizagem, o termo descreve tanto os comentários e correções feitos pelo professor ao longo de atividades de avaliação dos estudantes, quanto também a própria resposta dos alunos às atividades. Por vezes utilizei a palavra “comentários” para melhor traduzir essa ampla gama de atividades, e em outras mantivei o uso em inglês. [N.T.]

Assim, quando reorganizei o conteúdo da disciplina, me esforcei para combinar os componentes pedagógicos e práticos no planejamento da disciplina, delineando minhas prioridades na forma de cinco questões principais. Iniciando com a convicção de que pensar sobre “como ensinar” depende das razões “por que ensinamos”, comecei fazendo as seguintes perguntas:

- a) (Por que) Pensamos que o ensino importa?
- b) Qual nosso objetivo?
- c) Nós ensinamos para quê?
- d) O que estamos querendo atingir com nosso ensino e por meio dele?
- e) Que ferramentas utilizamos?

Então organizei minhas respostas a esses questionamentos da seguinte forma:

- a) O ensino importa quando funciona como meio para criar as condições para a cidadania através do logos (pensamento crítico e analítico e discurso), do *dialogos* (diálogo, deliberação, troca) e atenção detalhada para diferentes padrões de interação social e para o que Simmel (1997) chamava de “sociação” (*Vergesellschaftung*).
- b) Educar a pessoa integral, não apenas a mente, e conduzir os estudantes ao aprendizado pelo aprendizado, e não apenas para resolver rapidamente uma avaliação.
- c) Ver o ensino como educação e preparação para a cidadania democrática e ativa.
- d) Mostrar as ligações entre o mundo social que estudamos como o estudamos, e como a vida social é *vivida* por diferentes pessoas em distintas circunstâncias políticas e socioculturais.
- e) Utilizar a própria sociologia como instrumento para se ensinar, aprendendo como combinar “percepção sensível”, “conceitualização habilidosa” e “imaginação criativa” (Blumer, 1972) como formas de pensar sobre o mundo social que nos cerca e a agir nele.

Tendo apresentado os princípios amplos que guiam meu pensamento sobre a orientação pedagógica dessa disciplina, a próxima seção irá se concentrar especificamente em como isso foi implementado na prática. Vou focalizar a escolha e o

planejamento de atividades relevantes de ensino e aprendizagem, bem como as avaliações, além de levar em consideração os métodos de apoio ao aprendizado e de obtenção de feedback.

Ministrando a disciplina: planejamento de atividades de ensino e de aprendizagem

Ao planejar as atividades de ensino e aprendizagem para a disciplina, eu me orientei pelo desejo de atrair e engajar a imaginação dos estudantes por meio da construção do que Beryl Gilroy (1976:160) chamou de “limiars sensoriais” no currículo, que tinham o objetivo de transformar “conhecimento” em “compreensão humana” (Blacking, 1977:5). Assim, procurei elaborar o conteúdo da disciplina em termos do que eu tentei extrair dos estudantes, garantindo que, ao seguirem a disciplina, eles iriam praticar a atenção detalhada, isto é, ouvindo e participando das palestras, fazendo apresentações em grupo para tomarem a palavra de forma autônoma (Hooks, 1994:148), trabalhando em grupo com seus colegas e organizando um trabalho de campo de um dia no qual eles visitariam duas mostras de fotografia relevantes para o conteúdo da aula.

A ambição geral dessas atividades, portanto, era expor os estudantes a diferentes variedades de ensino que combinavam um número de habilidades distintas, embora interligadas. A primeira dessas habilidades era a *concentração*, a ser desenvolvida pelo exercício da capacidade de escuta dos alunos ao frequentarem as palestras – que eram ministradas por mim na forma de miniperformances interativas e animadas –, em vez de secas falas educativas. As palestras também utilizavam rico material multimídia que incluía música, fotografia e filmes, permitindo situar o conteúdo teórico da sociologia do racismo em seu contexto sociocultural. A segunda dessas habilidades era a *colaboração*, alcançada ao se colocar os estudantes para trabalhar em grupos com o objetivo de organizar suas apresentações, permitindo-lhes aprimorar suas pesquisas, a capacidade de trabalho coletivo e as habilidades de exposição oral, ao mesmo tempo que se dava espaço para que pudessem desenvolver seus pensamentos no ambiente de aprendizagem. A terceira habilidade era a *contextualização*, atingida por meio da visita guiada a duas exposições fotográficas que representavam diferentes aspectos da cultura negra britânica, tendo em vista encorajar os alunos a perceber as dimensões vivas da discriminação racial tais como captadas e representadas pelas fotos.³

³ As duas exposições foram: Stan Firm Inna Ingran: Black Diaspora in London, 1960-70, na galeria Tate Britain; 13 Dead and Nothing Said, realizada no Goldsmiths College, Londres.

Ao tentar combinar essas três habilidades, eu esperava capacitar os estudantes para mobilizar uma variedade de estilos de aprendizado, fossem eles verbais, visuais ou ritmo-musicais (Dale, 1969; Bronw, 2004),⁴ para dar conta das realidades do racismo na vida social, e ao mesmo tempo garantir que eles adquirissem o necessário conhecimento disciplinar. Assim, procurei inscrever a sociologia do racismo nas atividades que permitiam aos meus estudantes sentir de forma prática o que as ideias teóricas nomeavam e tentavam descrever. Ao fazer isso, inspirei-me no que Meyer e Land (2006) chamavam de “conceitos liminares”, previamente utilizados num projeto nacional de pesquisa no Reino Unido sobre as possíveis características de sólidos ambientes de ensino e aprendizado no ensino de graduação.⁵ A vantagem do uso de tal enquadramento para orientar minha prática docente foi a oportunidade de pensar e planejar minha disciplina em termos de “ultrapassar um limiar”, isto é, um processo de aquisição de conhecimento específico por meio da transformação da perspectiva de meus estudantes em assuntos, temas e debates sociais. Ao conceber de tal maneira minha disciplina, portanto, pude perceber o planejamento como um processo pelo qual os estudantes deveriam passar de forma a atingir um conhecimento sólido da sociologia da raça e do racismo. Ao destrinchar o processo nos estágios “transformativo”, “problemático”, “irreversível”, “integrativo”, “reconstrutivo” e “liminar”, seguindo Cousin (2006, 2008) e Land, Meyer e Flanagan (2016), pude planejar minha didática garantindo a abertura de espaço aos estudantes para que pudessem desenvolver sua aprendizagem e seu conhecimento do tema com as seguintes práticas:

- a) Criar oportunidades para conhecimento transformativo pela compreensão do tópico de modo radicalmente original.
- b) Possibilitar aos estudantes explorar aspectos “problemáticos” da compreensão de conceitos sociológicos.
- c) Construir o caminho para insights irreversíveis e permanentes sobre a vida e os tempos do racismo, que seriam adquiridos pela combinação de processos de reflexão que articulavam diferentes interpretações.

⁴ O autor usou a expressão *aural*, que designa formas de aprendizado baseadas nas percepções desenvolvidas por meio da apreciação de músicas e sons. [N.T.]

⁵ O projeto foi o Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses Programme, financiado pelo ESRC, cujo objetivo era incentivar departamentos envolvidos no ensino de graduação a pensar novas formas de estimular o ensino de alta qualidade (ver etl.tla.ed.ac.uk/).

- d) Incentivar uma perspectiva integradora que é indissociável das formas sociológicas de pensar raça, etnicidade e racismo.
- e) Promover modos discursivos e reconstitutivos de olhar os problemas sociais.
- f) Incorporar a liminaridade como uma atitude que permite pensar sobre problemas sociais combinando e comparando abordagens, em lugar de adotar uma única perspectiva sobre o tema.

Avaliando o trabalho discente: decidindo formas de avaliação

Ao planejar o conteúdo geral da disciplina, eu me preocupei em garantir que meu objetivo não se limitasse a um propósito idealista e frouxo, mas se tornasse prático e possibilitasse que os estudantes se desenvolvessem como aprendizes e praticantes especializados da sociologia. Assim, esforcei-me para desenhar o conteúdo de acordo com objetivos de aprendizagem (Butcher et al., 2006:55-69; Biggs e Tang, 2007) que fossem realistas para os estudantes, ao mesmo tempo que factíveis e avaliáveis por mim e por outros professores da equipe (Williamson, s.d.:10). Levei em conta o conselho de Phil Race (2007:85), segundo o qual “nada afeta mais os estudantes que a avaliação, embora em geral eles argumentem que não entendem o que os avaliadores desejam”, bem como a ideia lançada por Biggs e Tang (2007) de “alinhamento construtivo”, para elaborar uma tabela que procurava demonstrar como eu planejei conciliar ou alinhar as atividades de ensino e de aprendizagem com os métodos de avaliação e os objetivos pretendidos de aprendizagem na disciplina (Tabela 1). A tabela não apenas funcionava como um plano realista que eu poderia usar para averiguar se e como diferentes partes da disciplina se integravam coerentemente, mas também era disponibilizada no manual da disciplina, permitindo aos alunos ter uma noção clara do que eles iriam cumulativamente atingir no final, como um produto ou um processo de aprendizagem (Williamson, s.d.:11). Isso permitiu tanto a mim como aos estudantes pensar se as avaliações estavam adequadas aos propósitos, ao mesmo tempo que dava transparência à lógica por trás da escolha das atividades avaliativas.

Tabela 1

Resultados de aprendizagem	Descrição dos resultados de aprendizagem	Atividades de ensino e aprendizagem	Métodos de avaliação
Habilidades próprias da disciplina	Compreender os conceitos de raça e etnicidade sociologicamente	Palestras e seminários	Ensaio crítico
Habilidades cognitivas	Conceitualizar teorias sobre raça e etnicidade Desenvolver abordagem própria sobre essas teorias	Seminários	Ensaio, apresentação em grupo
Habilidades transferíveis	Aplicar abordagens sociológicas sobre raça e etnicidade na vida cotidiana Valorizar a importância de estudar raça e etnicidade sociologicamente	Trabalho de campo	Apresentação de grupo, narrativa reflexiva

A tabela, integrante do planejamento do curso, possibilitou-me pensar e demonstrar de forma clara o papel de cada avaliação na totalidade do processo de aprendizado, ao mesmo tempo que ilustrava sua importância global para os resultados de aprendizagem esperados. Isto é, cada forma de avaliação tem uma função específica, mas cada uma delas conectava-se às outras duas. O ensaio crítico e as apresentações de grupo têm obviamente o objetivo de avaliar a compreensão dos estudantes a respeito de perspectivas sociológicas cruciais sobre raça e etnicidade. Assim, solicitou-se que eles escrevessem um texto ou fizessem apresentações orais para demonstrar como interpretavam o material de aprendizagem relevante e como e o que pensavam a partir dessa reflexão. A narrativa reflexiva, por sua vez, foi oferecida como oportunidade para que os estudantes pensassem para além do currículo, refletindo sobre as duas exposições fotográficas por compartilhamento de impressões e reflexões sobre os seguintes aspectos: a) o que eles viram, ouviram e perceberam; b) o que fizeram com isso; c) por que tais coisas os fizeram parar e refletir; d) por que as acharam relevantes. O portfólio de duas avaliações escritas e uma apresentação de grupo, portanto, foi introduzido com o intento de encorajar os estudantes a se engajarem em diferentes materiais de modos particulares,

indo além do tradicional “cuspe e giz” e incorporando métodos avaliativos mais interativos que propiciassem uma atmosfera “ao ar livre” (Malinowski, 1954:146-7); Park in Brewer, 200:13), em contraposição ao modo como o conhecimento é testado, corrigido e avaliado no contexto do ensino superior. Minha decisão de selecionar as três melhores narrativas reflexivas para publicação no conhecido blog Sociological Imagination, após conversar com o diretor de ensino do meu departamento e com o editor do blog, contribuiu para ampliar o escopo da disciplina.⁶

Oferecendo feedback e apoio ao estudante: estímulo ao desempenho

Por sempre ter concebido a relação entre professores e alunos como uma “dança! Intrincada” (Derounian, 2011) que envolve muitas etapas, sempre me comprometi com o aprendizado e desenvolvimento pessoal de meus estudantes. Fiz isso combinando os aspectos “facilitadores” e “solidários” de apoio ao estudante (Jacques, 1992) e fundindo-os com o que Gatfield e Alpert (2002) e Gatfield (2005) classificam como os estilos “pastoral” e “contratual” de orientação. Isso para mim envolveu me importar com o bem-estar dos meus estudantes como pessoas e apoiá-los como aprendizes, ajudando-os a atingir os objetivos que eles mesmos se propunham. Assim, dou o melhor de mim para desenvolver ou fomentar nossa relação pedagogicamente (Thomas, 2012:42; Vygotsky, 1978), enquanto elaboro metas que são ajustadas aos objetivos e circunstâncias específicas de meus estudantes (Flecknoe, 2001; Martinez, 2001). Em meio à “massificação da educação superior”, tanto em termos de números cada vez maiores de estudantes quanto no que se refere à maior diversidade de origens sociais, isso pode ser visto como um desafio insuperável, de vez que as definições do que é aprendido, de como se aprende e de como os estudantes podem ser apoiados variam enormemente (Brown, 2004; Butcher et al., 2006; Race, 2010; Gosling, 2009; Thomas, 2012; Tait, 2003; Bullock e Wikeley, 2008).

Para dar conta desse desafio, ou ao menos reconhecer sua existência na minha prática docente, planejei múltiplas oportunidades para encontros individuais com meus estudantes ao longo do semestre, mas também fiz pleno uso das sessões de aulas e dos ambientes virtuais de aprendizado (como o Blackboard) a fim de manter a comunicação regular com os discentes. O objetivo era identificar e discutir assuntos que se

⁶ As narrativas publicadas estão disponíveis on-line em: sociologicalimagination.org/archives/19560.

relacionavam com o feedback dos trabalhos de curso. Além disso, elaborei um “Manual de habilidades de estudo” de quarenta páginas, pensado como um guia para o desenvolvimento de hábitos de aprendizado que ajudariam estudantes a construir e incrementar suas habilidades acadêmicas. Esse “guia de como aprender a aprender na educação superior” continha conselhos detalhados sobre praticamente todos os aspectos do aprendizado na vida universitária, com seções sobre os seguintes temas: presença em palestras e seminários, formas de anotação, modos de buscar informação, práticas reflexivas de leitura e escrita, estratégias de apresentação oral, revisão para exames, preparação para dissertação. Também incluía explicações detalhadas sobre os critérios para atribuição de notas aos trabalhos, conselhos sobre como obter feedback e incorporá-lo.

As últimas três dimensões se mostraram muito úteis para ajudar os estudantes a entender o que se espera deles nos trabalhos requisitados, quais os significados dos critérios utilizados para correção e como eles poderiam ficar seguros de ter cumprido as etapas necessárias para satisfazê-los. Ao explicar os critérios de correção, ofereci definições breves, objetivas e claras do que seriam “argumento”, “estrutura”, “dados”, “estilo de escrita”. Também apresentei dicas sobre como atingir os critérios esperados e fiz recomendações de leituras extras. Para familiarizar os estudantes com os critérios e os descritores de nota, eu elaborei uma lista que tinha o objetivo de transformar descrições tediosas e longas em questões simples e transparentes, organizadas por títulos que sintetizavam os critérios relevantes. Por exemplo, no título “Dados”, os estudantes encontram questões como: “Os pontos estão apoiados em dados extraídos de fontes citáveis?”, ou “As fontes utilizadas são suficientes, confiáveis e apropriadas?”. Para aproveitar ao máximo esse recurso, os estudantes foram aconselhados a ler a lista detalhadamente antes de preparar suas monografias e a checar o texto novamente após redigir a versão final. Isso efetivamente permitiu aos estudantes avaliar seus próprios trabalhos antes que as notas fossem dadas, possibilitando, portanto, o incremento da confiança deles, ao ajudá-los a compreender exatamente em que eles precisavam trabalhar mais, ao mesmo tempo que podiam testar uma autoavaliação à luz dos mesmos critérios que eu utilizaria na correção.

Ao introduzir o “Manual de habilidades de estudo”, eu esperava reduzir a ansiedade que os estudantes provavelmente sentem em relação aos prazos de entrega de trabalhos e outras pressões, mas também quanto às demandas que fazíamos nas avaliações. Assim, pensei que seria útil guiá-los através da terminologia que utilizamos

na correção, além de ajudá-los a atingir os objetivos da melhor forma possível, fornecendo um guia passo a passo no qual eles pudessem se apoiar enquanto realizavam as tarefas. Parte da minha ideia envolvia também considerações sobre feedback e o grau de encorajamento que os estudantes teriam ao ler meus comentários à luz dos critérios de correção, enquanto melhoravam seus trabalhos recorrendo à estratégia apropriada. Para isso, elaborei um “Modelo de feedback” com o objetivo de ajudar os estudantes a incorporar os meus comentários. Eu solicitava que eles inserissem textualmente os comentários nas caixas com critérios de correção, organizados na Tabela 2.

Tabela 2

Estrutura	Qualidade do argumento	Uso de dados	Estilo de escrita
<i>Fraca</i>	<i>Falta de clareza nas afirmações</i>	<i>Impreciso/inconsistente</i>	<i>Informal/Coloquial</i>
<i>Confusa</i>	<i>Faltam argumentos</i>	<i>Referências ausentes ou sem indicação de páginas</i>	<i>Indisciplinado</i>
	<i>Diletantismo</i>	<i>Revisar bibliografia</i>	<i>Clareza, precisão, especificidade</i>
	<i>Inconsistência</i>	<i>Seguir um sistema de referência</i>	
	<i>Argumentos não apoiados em dados</i>		

Após identificar os pontos fortes e fracos de seus trabalhos, os estudantes foram requisitados a ler as seções e os capítulos relevantes de uma lista de recursos que acompanhava o “Modelo de feedback” para buscar dicas, orientação e conselhos sobre como adquirir ou refinar as habilidades que eles precisavam melhorar. Uma vez que tivessem finalizado a leitura e coligido quantidade suficiente de dicas e orientações sobre como melhorar, eu solicitava que eles listassem as dicas que haviam julgado úteis em uma nova versão da tabela.

Tabela 3

Estrutura	Qualidade do argumento	Uso de dados	Estilo de escrita
Usar títulos	Pensar no argumento antes de escrever	Imprimir a cópia de um guia de referências e tê-lo à mão enquanto escreve	Ler Turabian (2003) e Becker (2007)
Planejar a escrita	Focar no argumento ao longo do trabalho		Ver o Writing Centre

Esse processo de destrinchar o feedback, portanto, permite aos estudantes visualizar as fraquezas de seus trabalhos e também responder às correções. Isso é alcançado ao fazer os estudantes pensarem e delinearem um plano de ação sobre como melhorar suas habilidades de escrita com foco nos aspectos de seus trabalhos que requisitem mais atividade prática, de forma a melhor atingir os critérios avaliativos em futuros trabalhos. Como alguns estudantes relutam em encontrar seus tutores para discutir o feedback pessoalmente, esse modelo também permite a qualquer interessado utilizá-lo para incrementar sua performance em atividades escritas. A maior vantagem dessa maneira positiva e construtiva de lidar com o feedback é que ela ataca alguns problemas cruciais identificados pela literatura relevante, que enfatiza o quão frequentemente os estudantes não entendem o feedback, o que prejudica as possibilidades de melhorar suas práticas de aprendizado (Winstone et al., 2016, 2017; Beaumont et al., 2011; Carless et al., 2011; Jonsson, 2013).

Avaliando a disciplina: conquistas, limitações e inovações futuras

Tendo discutido algumas formas práticas pelas quais as atividades de aprendizado, avaliação e feedback podem ser inseridas no programa de modo a reduzir o hiato entre o *ethos* pedagógico e a prática de ensino, esta seção irá refletir sobre o que foi apresentado demonstrando como a disciplina foi avaliada pelos estudantes, ao mesmo tempo que se

forneem algumas autorreflexões críicas. Essas dimensões são importantes formas de produzir evidências do relativo sucesso de tais iniciativas e de discutir que tipos de mudanças ou inovação elas podem trazer para as práticas educativas correntes na educação superior. A seção, portanto, será dividida em duas partes: a primeira irá apresentar dados do módulo de avaliação, e a segunda vai oferecer meus próprios comentários sobre as conquistas, limitações e inovações futuras.

Ao avaliar o resultado do módulo, observei os dados numéricos e os comentários escritos que recebi no final do semestre, conforme compilados pela equipe de currículo e garantia de qualidade da minha faculdade. De acordo com os dados, a disciplina atingiu nota 4.8/5 em termos de satisfação discente, e os estudantes também atingiram ótimos resultados, sendo a nota média 73.58% para estudantes de 2º ano e 77,8% para os de 3º ano que cursaram a disciplina. Os resultados demonstram que os estudantes aprovaram a disciplina de modo global e atingiram notas altas em função da escolha de atividades e do apoio ao aprendizado oferecido ao longo de toda disciplina. Os discentes consideraram as avaliações interessantes, esforçaram-se e conseguiram bons resultados ao final. É importante notar que eles se beneficiaram dos encontros pessoais e dos realizados em classe, que os preparam para realizar bem as atividades de curso, em especial a narrativa reflexiva, que demandou o planejamento de uma sessão de aprendizado logo após a viagem de campo.

Os comentários que os estudantes escreveram como parte do *survey* de avaliação também refletem o sucesso geral da disciplina, ao apontarem que eles avaliaram os materiais de aprendizado “diferentes e interessantes”, tendo apreciado a maneira como “músicas e vídeos” foram incluídos, tornando o conteúdo “relevante para a sociedade atual”. Eles também qualificaram os métodos de ensino como “muito estimulantes”, reforçando que “faziam com que as palestras não fossem apenas baseadas em escutar e anotar o que era dito”, e elogiando os membros da equipe de ensino por ser “apaixonada pelo assunto”. Além das palestras, os estudantes também gostaram da viagem de campo, mencionando que “ela foi diferente das outras disciplinas”, e que “eu realmente senti que aprendi mais fazendo essa viagem”, considerando-a “particularmente útil para entender a vida negra britânica”. Alguns estudantes também comentaram como sentiram que a viagem “realmente buscava informar as pessoas, e não apenas fazê-las serem aprovadas. A minha compreensão sobre raça e etnicidade realmente melhorou”. Os discentes também apreciaram como “os métodos de avaliação eram diferentes, o que é benéfico e permite aos estudantes que não são tão bons na escrita brilhar de outros modos – e isso é justo”.

Outros ressaltaram como a realização de apresentações orais em grupo lhes propiciou “uma boa oportunidade para revisar conceitos básicos, exemplos e temas relevantes”, descrevendo que se sentiram “mais confiantes para falar em público depois das apresentações”, ao mesmo tempo que puderam aprender a “incrementar suas habilidades de apresentação após ouvir o feedback”. Outros também apontaram que “os seminários foram ótimos”, pois permitiram aos estudantes “aprender algo diferente em cada ocasião, além de ser boa forma para eles interagirem fora de seus grupos regulares”. As observações dos discentes sobre a narrativa reflexiva foram também positivas; eles saudaram “a habilidade de serem avaliados por meio de outros métodos que não os ensaios”, descrevendo essa atividade como “um bem-vindo desafio” que os convidava a expressar “suas opiniões, em vez de apenas vomitar o trabalho dos sociólogos”. E, por fim, o feedback que os estudantes receberam nas suas avaliações foi descrito como “detalhado e útil”.

Além do feedback formal, também recebi uma quantidade significativa de e-mails de estudantes que elogiaram a disciplina, e me agradeceram pessoalmente por oferecê-la como cadeira optativa. Eu vou citar um desses e-mails por ele apresentar de forma vívida muito do que já foi aqui descrito.

Eu finalmente senti que, depois de três anos escrevendo de forma rígida, fui capaz de ser criativo e escrever sobre experiências de vida real e sobre minhas próprias reflexões sem limitações. A disciplina abriu meus olhos para o racismo e me fez perceber que, mesmo que eu nunca tenha me considerado racista, definitivamente tinha algum viés interno. Percebi que é bizarro diferenciar pessoas com base em sua cor de pele, porque isso não exerce nenhum efeito sobre quem elas realmente são! Tem sido uma loucura aprender sobre como a raça foi construída, porque eu acho que sempre assumi a branquitude como norma.

Desde a sua disciplina, tenho tido conversas profundas com minha mãe sobre raça, e não consigo acreditar em como as pessoas brancas foram alvo de lavagem cerebral para internalizar a crença de que são superiores ou de que possuem privilégios! (talvez eu devesse indicar que ela é uma estrangeira e cresceu em um ambiente doméstico branco tradicional, [...] e que tudo o que ela sabe sobre raça é baseado no que aprendeu na escola).

Desculpe, eu não queria escrever tanto, mas não acho que você perceba o quanto essa disciplina abriu meus olhos, então parabéns a você e muito obrigado!

A minha experiência universitária está chegando ao fim, e você me ensinou disciplinas por dois anos. Você respondeu a todos os meus e-mails, sempre me ajudou com os trabalhos e me deu confiança sempre que eu começava a me estressar com o meu trabalho e a entrar em pânico (muito frequente) – sua paixão pelo ensino é inspiradora. Uma vez mais, obrigado por tudo.

Ao ler tais comentários, seria difícil não experimentar um sentimento de satisfação não apenas em termos profissionais estritos, mas também de um modo profundo e pedagogicamente emocional, em particular porque os sentimentos amplificadas na mensagem do estudante eram aqueles que eu desejava que a disciplina produzisse, não apenas como créditos obrigatórios de uma graduação em sociologia, mas como resultados de ensinar, aprender e “fazer” sociologia em uma universidade. Além disso, ao revisitar a evidência de sucesso do módulo, a ideia de que os objetivos instrumentais e substantivos da educação superiores não necessariamente precisam ser conflitantes, mas complementares, foi reforçada em minha mente. Isso foi demonstrado concretamente quando algumas inovações introduzidas na disciplina foram incorporadas por colegas em toda a universidade. Um exemplo foi a adoção do meu “Manual de habilidades de estudo” pela professora Carol Evans, codiretora do Centre for Higher Education em Southampton, que o acrescentou ao seu *website* Evans Assessment Tool (EAT) Framework, que tem por objetivo transformar o papel das avaliações e do feedback na educação superior. Outro exemplo inclui a introdução de viagens de campo como atividades de ensino e de pesquisa no meu departamento, o que subsequentemente levou a viagens similares para estudantes de sociologia, políticas sociais e criminologia, enquanto a narrativa reflexiva foi utilizada como evidência de inovações de ensino na Escola de Sociologia, Políticas Sociais e Criminologia da Universidade de Southampton, onde atualmente leciono.

Ao olhar para as conquistas dessa disciplina em termos de satisfação discente e compartilhamento de boas práticas com meus colegas, é importante também refletir criticamente sobre o terreno percorrido para justificar por que as inovações implementadas foram necessárias, em primeiro lugar. Como essa disciplina funcionava de forma bem-sucedida por muitos anos antes que eu a ministrasse, a revisão radical que tentei pareceria desnecessária – e até certo ponto seria possível realmente dizer isso. Ainda assim, eu achei necessário revisá-la e redesenhá-la inteiramente, não apenas para experimentar inovações de ensino e aprendizagem que eu alimentava grande desejo de

pôr em prática, mas também para discutir assuntos relativos às divisões sociais, tais como raça e etnicidade, na sequência de choques que movimentos populares como #BlackLivesMatter criaram na esfera pública. Portanto, julguei que essa era uma oportunidade única para debater tanto a longa linhagem histórica do racismo quanto também sua persistência, entendendo-o não como um frenesi prolongado, embora declinante, mas como uma característica contínua da vida social contemporânea.

Para fazer isso, eu senti que era necessário (re)desenhar o conteúdo de maneira a ajudar meus estudantes a se engajarem nesse fenômeno social de modo quase visceral, explorando não apenas a literatura relevante, mas também a arte, a música e os filmes, para que eles começassem a perceber como sociedades inteiras são capturadas por modos de ação e reflexão racistas, e que prejuízos tais modos de ação e reflexão produzem. Em resumo, as aspirações da disciplina criaram a necessidade de satisfazê-las, o que talvez explique por que tanta ênfase na compreensão da dimensão experiencial e na realidade vivida do racismo. Portanto, procurei educar meus estudantes quanto ao racismo diário, banal e disseminado que condiciona muito de nosso mundo social tal como o vemos ou falhamos em ver, de forma consciente ou inconsciente, mas também ajudando-os a perceber isso, tornando mesmo os aspectos mais práticos do aprendizado úteis para engajar os estudantes com o conteúdo da disciplina como algo mais que a soma de créditos necessários para a obtenção de um diploma.

Se eu fosse ministrar novamente a disciplina nos próximos anos, eu seguiria a mesma lógica para desenhar o conteúdo e as atividades de ensino e de aprendizado, mas iria considerar algumas mudanças nas avaliações como forma de experimentação. A despeito do sucesso da viagem de campo, eu a substituiria pelo aplicativo de celular #EverydayRacism, que envia mensagens racistas para o usuário por sete dias como forma de incrementar sua compreensão do racismo, ao terem que encarar cenários diários que ilustram como isso se dá na vida social “real”. Eu iria, portanto, pedir aos meus estudantes que criassem uma apresentação em pôster que demonstrasse o que eles interpretaram dessa experiência e como poderiam apreendê-la sociologicamente. Finalmente, eu teria também organizado uma mostra com esses pôsteres nos campi, permitindo aos discentes que interagissem com os visitantes e explicassem mais detalhadamente os seus trabalhos.

O desafio de propor, experimentar e criar mais espaço para inovações de ensino que não abandonem o espírito crítico acadêmico a fim de satisfazer pressões institucionais para demonstrar a excelência de formas impostas por uma lógica administrativa dominante é real e coloca sérias ameaças às integridades acadêmica e pedagógica. Ainda

assim, essa lógica administrativa na educação superior não irá desaparecer se os pesquisadores abandonarem a briga com um suspiro de desesperança. Nem se pode permitir que ela desfigure o ensino *da e com* a imaginação sociológica. Em resumo, algum compromisso é necessário, mas isso não precisa ser uma barganha faustiana.⁷ A “alma” e o espírito da educação podem permanecer vivos em meio a condições desestimulantes, criando “estudantes (que) frequentemente não querem aprender e professores que não querem ensinar” (Hooks, 1994:12), desde que mudemos radicalmente nossos contextos e práticas e apliquemos o “vigor do pensamento” e o “ato reflexivo” (Du Bois, 2003:189) para a forma com que desenhamos nossos currículos e ensinamos nossos estudantes, como procurei fazer com a disciplina analisada neste artigo. Como diz Andre Lorde:

Militância não significa mais portar armas na calada da noite, se é que já significou isso em algum momento. Significa, na verdade, trabalhar de forma ativa pela mudança, às vezes na ausência de qualquer certeza de que a mudança esteja vindo. Significa realizar o trabalho tedioso e pouco romântico necessário para forjar coalizões importantes, e significa reconhecer quais delas são possíveis e quais não o são. [...] significa combater o desespero [Lorde, 2007:141-2].

Em vez de naufragarmos na areia movediça do desespero, portanto, o convite feito aqui a estudantes e professores de sociologia, e ciências sociais de modo geral, vem em duas partes. A primeira implica transgredir as fronteiras do que se convencionou chamar de “capitalismo acadêmico” para descrever uma lógica institucional disseminada que procura lucrar em cima do trabalho dos acadêmicos e das taxas estudantis, sem a atenção devida a qualquer das partes afetadas, sejam elas acadêmicos, estudantes ou a própria qualidade acadêmica. O segundo convoca os sociólogos a ensinar (com) imaginação sociológica como um último refúgio para acender uma esperança pelo ensino e pelo aprendizado na educação superior como uma forma de educação *da e para* a cidadania. Isso, contudo, também demanda dos professores que comparem suas anotações e compartilhem seus insights sobre como nossa ética de trabalho e nossa prática devem se esforçar para atingir tal objetivo, enquanto também inspiramos nossos estudantes a seguir a educação que Max Weber qualificou como “vocação”; um compromisso (*Beruf*)

⁷ O autor se refere aqui ao famoso personagem Fausto, presente em várias obras literárias e lendas germânicas, mas consagrado na obra do poeta Goethe. Trata-se de alusão a uma barganha pela qual o indivíduo “vende” sua alma ao diabo em troca de algum bem precioso e único. [N.T.]

animado por uma ética da convicção, ou um chamamento, que necessita de *ira et studium*, paixão e perspectiva em cada vocação, e “firmeza de coração que pode florescer mesmo com o desmonte de todas as esperanças”.

Referências

- AUDEN, W. H. *Selected poems*. Londres: Faber and Faber, 2010.
- BEAUMONT, C. et al. Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning? *Studies in Higher Education*, v. 36, n. 6, p. 671-87, 2011.
- BIGGS, J.; TANG, C. *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 2007.
- BIS – Department for Business Innovation and Skills. *Success as a knowledge economy: teaching excellence, social mobility and student choice*. Londres: BIS, 2016. Disponível em: gov.uk/government/publications/higher-education-success-as-a-knowledge-economy-white-paper; acesso em 29 dez. 2017.
- BLACKING, J. *The anthropology of the body*. Londres: Academic Press, 1977.
- BLUMER, H. Action vs. interaction, relations in public: microstudies of the public order by Erving Goffman. *Society*, n. 9, p. 50-3, 1972.
- BOURNER, T.; FLOWERS, S. Teaching and learning methods in higher education: a glimpse of the future. *Reflections on Higher Education*, v. 9, p. 77-102, 1997. Disponível em: <http://asdf.nuceng.ca/teach/bourne.pdf>; acesso em 29 dez. 2017.
- BREWER, J. D. *Ethnography*. Buckingham: Open University Press, 2000.
- BROWN, G. How students learn: a supplement to the Routledge Falmer key guides for effective teaching in higher education series, 2004. Disponível em: studmed.unibe.ch/infos/files/mme_11_how_to_learn.pdf.
- BROWN, R.; CARASSO, H. *Everything for sale? The marketisation of UK higher education*. Londres: Routledge, 2013.
- BRYAN, C.; CLEGG, K. *Innovative assessment in higher education*. Londres: Routledge, 2006.
- BULLOCK, K.; WIKLEY, F. Every child should have one: what it means to be a learning guide. *Improving Schools*, v. 11, n. 1, p. 49-60, 2008.
- BUTCHER, C. et al. *Supporting your learners in designing learning: from module outline to effective teaching*. Londres: Routledge, 2006.

- CARLESS, D. et al. Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, v. 36, n. 4, p.395-407, 2011.
- COUSIN, G. An introduction to threshold concepts. *Planet*, v. 17, n. 1, p. 4-5, 2006.
- _____. Threshold concepts: old wine in new bottles or new forms of transactional inquiry. In: LAND et al. (orgs.). *Threshold concepts within the disciplines*. Roterdã: Sense Publishers, p. 261-72, 2008.
- DALE, E. *Audiovisual methods in teaching*. Nova York: Dryden Press, 1969.
- DEROUNIAN, J. Shall we dance? The importance of staff-student relationships to undergraduate dissertation preparation. *Active Learning in Higher Education*, v. 12, n. 2, p. 91-100, 2011.
- DU BOIS, W. E. B. *The souls of black folk*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ETZKOWITZ, H. et al. *Capitalizing knowledge: new intersections of industry and academia*. Nova York: State University of New York Press, 1998.
- EVANS, M. *Killing thinking*. Londres: Continuum, 2005.
- FALLIS, G. *Multiversities, ideas and democracy*. Londres: Toronto University Press, 2007.
- FLECKNOE, M. Target setting: will it help to raise achievement?. *Educational Management and Administration*, v. 29, n. 2, p. 217-28, 2001.
- FRY, H. et al. (orgs.). *A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice*. Londres: Routledge, 2015.
- GATFIELD, T. An investigation into PhD supervisory management styles: development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 27, n. 3, p. 311-25, 2005.
- GATFIELD, T.; ALPERT, F. The supervisory management styles model. *Quality Conversations, Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference*. Perth, Austrália, p. 263-73, 7-10 jul. 2002.
- GIBBS, G. Using assessment strategically to change the way students learn. In: BROWN, S. e GLASNER, A. (orgs.). *Assessment matters in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1999.
- GILROY, B. *Black teacher*. Londres: Bogle-l'Ouverture Press, 1976.
- GOSLING, D. Supporting student learning. In: FRY, H. et al. (orgs.). *A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice*. Londres: Routledge, p. 113-31, 2009.
- HOOKS, B. *Teaching to transgress*. Londres: Routledge, 1994.

- HUSSEY, T. e SMITH, P. The trouble with learning outcomes. *Active Learning in Higher Education*, v. 3, n. 3, p. 220-33, 2002.
- JAIQUES, D. *Being a personal tutor: further induction pack III*. Oxford: Oxford Polytechnic, 1992.
- JONSSON, A. Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, v. 14, n. 1, p. 63-76, 2013.
- KEMBER, D.; MCNAUGHT, C. *Enhancing university teaching: lessons from research into award-winning teachers*. Londres: Routledge, 2007.
- LAND, R. et al. (orgs.). *Threshold concepts in practice*. Roterdã: Sense Publishers, 2016.
- LORDE, A. LORDE, A. *Sister outsider: essays and speeches by Audre Lorde*. Berkeley: Crossing Press, 2007.
- _____. *Your silence will not protect you*. Londres: Silver Press, 2017.
- MALINOWSKI, B. *Magic, science, and religion*. Nova York: Anchor Books, 1954.
- MARINETTO, M. What are we to do with our “nice students”? The learning experience within the scholastic apartheid system of the research-led university. *Organization*, n. 21, p. 266-7, 2012.
- MARTINEZ, P. *Great expectations: setting targets for students*. Londres: Learning and Skills Development Agency, 2001.
- MCGETTIGAN, A. *The great university gamble: money, markets and the future of higher education*. Londres: Pluto Press, 2013.
- MCMILLAN, J. J.; CHENEY, G. The student as consumer: the implications and limitations of a metaphor. *Communication Education*, v. 45, n. 1, p. 1-15, 1996.
- MEYER, J. H. F.; LAND, R. Threshold concepts and troublesome knowledge: issues of liminality. In: _____. (orgs.). *Overcoming barriers to student understanding: threshold concepts and troublesome knowledge*. Londres: Routledge, p. 19-32, 2006.
- MILLS, C. W. *The sociological imagination*. Oxford: Oxford University Press, 1959.
- MOLESWORTH, M. et al. *The marketisation of higher education and the student as consumer*. Londres: Routledge, 2011.
- NUSSBAUM, M. C. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press, 2010.
- RACE, P. *The lecturer's toolkit: a practical guide to assessment, learning and teaching*. Londres: Routledge, 2007.
- _____. *Making personal tutoring work*. Leeds: Leeds Metropolitan University, 2010.
- Disponível em: leedsmet.ac.uk/100705.7240.LoRes.pdf.

- RICH, A. *On lies, secrets, and silence: selected prose 1966-1978*. Nova York: Norton, 1979.
- RIESMAN, D. *On higher education: the academic enterprise in an era of rising student consumerism*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
- SIMMEL, G. In Frisby, D. e Featherstone, M. (orgs.). *Simmel on culture: selected writings*, Londres: Sage, 1997.
- SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Londres: Johns Hopkins University, 2001.
- TAIT, J. *H850 postgraduate certificate in teaching and learning in higher education, Study Pack 4*. Londres: The Open University, 2002.
- THOMAS, L. Building student engagement and belonging in higher education at a time of change: final report from the What Works? Student Retention & Success Programme, 2012. Disponível em: heacademy.ac.uk/system/files/what_works_final_report_0.pdf.
- VYGOTSKY, L. *Mind and society*. Cambridge, MIT Press, 1978.
- WALD, N.; HARLAND, T. A framework for authenticity in designing a research-based curriculum. *Teaching in Higher Education*, v. 22, n. 7, p. 751-65, 2017.
- WILLIAMSON, M. *Good practice guide on writing aims and learning outcomes*. The Learning Institute, Queen Mary, Universidade de Londres, s.d. Disponível em: capd.qmul.ac.uk/wp-content/uploads/2014/05/Aims-and-Outcomes-Guide.pdf; acesso em 29 dez. 2017.
- WINSTONE, N. E. et al. What do students want from feedback information? Distinguishing necessities from luxuries using a budgeting methodology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 41, n. 8, p. 1237-53, 2016.
- WISKER, G. et al. *Working one-to-one with students*. Londres: Routledge, 2007.

SEÇÃO III – EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS

Proibida a reprodução total ou parcial de textos, fotos e ilustrações, por qualquer meio, sem prévia autorização do editor.

7

Kizomba, a feira de africanidades do Colégio Pedro II-Realengo II

Um relato da experiência e suas potencialidades

Valesca de Souza Almeida

A primeira edição da Kizomba – feira de africanidades do Colégio Pedro II-Realengo II – aconteceu em 2015 e representou o encontro de vários movimentos autônomos já atuantes, organizados por professores e alunos do único campus do tradicional colégio na Zona Oeste da cidade.¹ A escolha do nome surgiu espontaneamente entre os envolvidos. Do ponto de vista sonoro, julgava-se bonito, e significativamente aludia ao que se queria fazer: uma festa para celebrar saberes e afetos marginalizados, com tradições enraizadas nas culturas negras e afro-brasileiras.²

Analisando em retrospectiva, percebe-se que os caminhos que levaram à criação da feira não foram totalmente esquematizados e racionais. Ao contrário, inúmeras iniciativas distintas culminaram no processo. No entanto, na tentativa de compreendê-lo, podemos citar várias singularidades em relação ao tempo e ao espaço que fizeram com que a Kizomba surgisse em Realengo II no ano de 2015.

A unidade de Realengo do Colégio Pedro II foi criada em 2004 e passou por um processo de expansão muito significativo nos dez anos seguintes, no que se refere ao espaço ocupado e ao número de estudantes atendidos. Inicialmente, o colégio funcionou dentro de uma escola municipal e, impossibilitado de prosseguir no lugar, chegou a ter as aulas ministradas em área cedida dentro de uma igreja. Em 2007 passou a ocupar o quarteirão da desativada fábrica de cartuchos do Exército, em frente à praça do Canhão,

¹ O Colégio Pedro II é dividido em nove campi: Centro, Tijuca, Humaitá, Niterói, Duque de Caxias, São Cristóvão, Engenho Novo, Realengo e Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo. As unidades de Tijuca, Humaitá, Engenho Novo e Realengo são subdivididas em números I e II. Os Campi I atendem ao ensino fundamental I, e os campi II atendem ao ensino fundamental II e ao ensino médio. A unidade de São Cristóvão é dividida em I, II e III, sendo I o ensino fundamental I, II o ensino fundamental II, e III a unidade destinada ao ensino médio.

² Kizomba é o nome de um gênero musical africano e significa encontro de identidades, festa, celebração entre os povos. No Brasil, a palavra se popularizou principalmente a partir do enredo “Kizomba, a festa da raça”, adotado pela Escola de Samba Unidos da Vila Isabel, no ano de 1988.

que se encontrava completamente abandonado.³ Nos anos seguintes, o terreno foi objeto de revitalização e construção, e o número de turmas e séries oferecidas foi se ampliando.

Inserido no processo de expansão, houve um concurso para o colégio, com o provimento de grande número de vagas, em 2013, e diversos dos professores recém-concursados foram trabalhar nesse campus.⁴ Esses docentes, alguns novos não somente na instituição, mas também em idade, tinham tido, em sua maioria, contato com as discussões que levaram à criação da Lei 10.639/03.

Sendo uma vitória dos movimentos negros, a lei alterou a legislação de diretrizes e bases da educação nacional e tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Ela recomendava ainda que nesse conteúdo programático estariam incluídos “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil”,⁵ e que isso deveria ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar. A lei buscava dessa forma combater a história oficial nacional, que, baseada em ideias de mestiçagem integrante da nação, ofuscava as desigualdades e a sub-representação da população afro-brasileira. Como a lei é baseada numa ampla proposição, vários experimentos distintos, irregulares e seguindo caminhos diferentes e complexos foram surgindo ao redor do país, na educação básica e nos cursos de formação de professores, na tentativa de se fazê-la cumprir.

Como exemplo concreto da proximidade dos professores recém-concursados com a determinação da lei, na prova discursiva da equipe de geografia no concurso para docentes de 2013 o tema da redação foi: “Novas abordagens sobre a África no ensino de geografia: mudanças a partir da aplicação da Lei 10.639/2003”.⁶ Cobrava-se, portanto, para aprovação do candidato, contato e reflexão sobre as discussões que procuravam destacar a negligência, no espaço escolar, da história e da cultura afro-brasileiras, e a necessidade de se transformar essa ordem das coisas.

³ Sobre o processo de criação e expansão da unidade de Realengo, ver vídeo produzido por alunos e professores do Núcleo de Estudos e Pesquisas Audiovisuais em Geografia do Colégio Pedro II (Nepag) no youtube, disponível em: [youtube.com/watch?v=cmpW8RGMCPQ](https://www.youtube.com/watch?v=cmpW8RGMCPQ); acesso em 13 dez. 2017.

⁴ Tomando como exemplo a equipe de história, dos quinze professores empossados no concurso de 2013, sete foram para a unidade de Realengo II.

⁵ Lei 10.639/2003, disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm; acesso em 18 out. 2017.

⁶ Ver a prova em: arquivo.pciconcursos.com.br/provas/19183267/c9895173734d/geo_discursiva.pdf; acesso em 17 de dez. 2017.

Além disso, o perfil discente da comunidade escolar de Realengo tem um percentual de autodeclarados negros e pardos muito superior à média geral do Pedro II.⁷ Parte desses estudantes, em 2015, começou a organizar na escola uma frente negra que se reunia periodicamente com o objetivo de debater as experiências comuns dos jovens negros da periferia e traçar estratégias de combate ao racismo que experimentavam em seu próprio cotidiano.

Paralelamente, professores organizavam atividades que se relacionavam com o debate em relação ao racismo e à promoção das culturas negras, afro-brasileiras e africanas. Um exemplo foi o evento Conexão África-Brasil, realizado no dia 10 de setembro de 2015. No turno da manhã, alunos do 8º ano do ensino fundamental apresentaram contos africanos aprendidos em um livro utilizado ao longo do segundo trimestre na disciplina de português e literaturas. Seguiram-se as palestras de Viviane Moraes, doutora e professora da disciplina de Literaturas africanas e de língua portuguesa, na Faculdade de Letras da UFRJ, e de Arlindo Cornélio, professor da Universidade Pedagógica de Moçambique. Eles falaram sobre “Vários países, uma mesma língua? Cultura e literatura em língua portuguesa no Brasil e nos países africanos lusófonos”.⁸ À tarde, o evento contou com um debate sobre racismo, justiça e democracia no Brasil, com a presença do procurador do Ministério Público, Wilson Prudente, da desembargadora Ivone Caetano e do presidente do Instituto Nelson Mandela, José Carlos Brasileiro.⁹

Outra iniciativa, no mesmo ano, foi a aproximação da equipe de geografia com o Terreiro de Crioulo, levando os alunos do 1º ano do ensino médio a desenvolver um trabalho de produção de documentário no espaço ocupado pelo Terreiro.

O Terreiro de Crioulo é um movimento que utiliza um terreno distante 1,5 km do Colégio Pedro II de Realengo e que é um polo de resistência negra. No primeiro sábado de cada mês, o grupo organiza uma roda de samba em sua sede, e o lugar é marcado por imagens de negros e negras, com o objetivo de valorizar a beleza da negritude e lutar

⁷ De acordo com o perfil discente de 2017, o percentual geral de estudantes autodeclarados pretos e pardos no Colégio Pedro II é de 27,58%, enquanto Realengo I tem 41,26%, Realengo II 31,88% e o Centro de Referência em Educação Infantil, 36,9%. Os dados podem ser encontrados no documento “CPII em números – Perfil discente”, disponível em:

cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/PRODI/Perfil%20Discente%202016.pdf; acesso em 13 dez. 2017.

⁸ Maiores informações em:

cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/211-noticias2015/3364-conex%C3%A3o-brasil-%C3%A1frica-%C3%A9-tema-de-debate-em-realengo.html.

⁹ Maiores informações em:

cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/211-noticias2015/3364-conex%C3%A3o-brasil-%C3%A1frica-%C3%A9-tema-de-debate-em-realengo.html.

contra o racismo. Não apenas um trabalho acadêmico marcou a aproximação do Terreiro com a escola, mas muitos professores frequentavam a roda de samba aos sábados, quando saíam das aulas. Surgiu daí a ideia de levar o grupo para dentro do Colégio Pedro II.

O projeto de realizar uma roda de samba dentro da escola foi se intensificando e contou com a adesão de professores de inúmeras disciplinas. Na verdade, a proposta ia ao encontro da concepção em que se pautou a criação da unidade de Realengo, com uma ideia de comunidade escolar ampliada. Por exemplo, o campus possui uma biblioteca digital e um complexo esportivo que oferecem cursos gratuitos à comunidade, buscando dessa forma maior inserção e aproximação com o entorno. Para muitos, parecia fazer todo sentido aproximar a comunidade escolar de um polo de resistência negra de Realengo.

O dia escolhido para fazer a roda de samba na escola foi o sábado 28 de novembro de 2015, data entre o dia 20 de novembro (Dia de Zumbi, ou da Consciência Negra) e 2 de dezembro (Dia do Samba e também do aniversário do Colégio Pedro II). Aos poucos, contudo, aquilo que seria uma roda de samba no bosque da escola foi se transformando em um projeto de feira de africanidades – a Kizomba –, em função do número de departamentos envolvidos e de ideias que surgiram.

A primeira edição da Kizomba contou com mesas de debates: Patrimônio e educação (com a participação de Julio César de Medeiros, professor adjunto da UFF e diretor do Instituto dos Pretos Novos; e Clarissa Lima, especialista em psicopedagogia aplicada à escola e em relações étnico-raciais); Racismo e direito (com José Carlos Brasileiro, ex-presidiário e presidente do Instituto Nelson Mandela; Vanda Ferreira, professora aposentada e dirigente da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres do Estado do Rio de Janeiro; Elaine Barbosa, membro da Comissão Estadual da Verdade da Escravidão Negra no Brasil e da Comissão da Igualdade Racial da OAB-RJ; e o compositor da música “Olhos coloridos”, Macau); Literatura e identidade (com Viviane Moraes, professora de Literaturas africanas em língua portuguesa da UFRJ; e Arlindo Ntunduatha, professor da Universidade Pedagógica de Moçambique); Religiosidades, racismo e intolerância religiosa nas escolas (com Pai Márcio de Jagun, babalorixá, advogado e professor universitário; e Marcelo Alonso, professor do Colégio Pedro II de Duque de Caxias).

Além das mesas de debates, houve outras atividades: a palestra dos professores de biologia do campus, Gabriele Liaño e Leandro Dorna, sobre a origem e a evolução do homem a partir do continente africano; a exibição de filmes (*Anjo de chocolate*, *Ubuntus* e *Zarafa*); a apresentação de coral de alunos; e a intervenção sobre resistência escrava –

além de oficinas de fotografia, grafismo, turbantes, bonecas abayomi, culinária e dança africanas, roda de capoeira e, fechando o dia de eventos, a roda de samba do Terreiro de Crioulo.

A feira aconteceu no meio de uma semana de provas escolares e surpreendeu a todos os que se envolveram o resultado tão plural, com participação de tantas equipes de professores e um número significativo de alunos (não era um evento obrigatório) e ex-alunos, além do apoio de funcionários da limpeza, segurança, técnicos, inspetores, entre outros. Diante do enorme sucesso e dos relatos positivos e animados dos envolvidos, decidiu-se por inserir a Kizomba como atividade anual fixa no calendário de eventos do Colégio Pedro II de Realengo II.

No dia da feira, ficou evidente que eventos como esse eram fundamentais para se refletir, na escola, sobre questões como tolerância, respeito, valorização de saberes negligenciados; e que tudo isso poderia ser feito criando-se um ambiente prazeroso e divertido. Ademais, embora não tenha operado uma transformação imediata nos currículos formais das disciplinas, foi possível perceber que, no currículo informal, houve despertar dos alunos para temas conexos ao evento, uma vez que, a partir daí, os relatos de experiência e o interesse em temas afrocentrados tornaram-se mais intensos durante as aulas. A partir dessa iniciativa, foi possível começar a transformar práticas escolares e relações sociais marcadas pelo racismo e o preconceito estrutural da sociedade brasileira, pois, como nos aponta Giroux:

A marca da sociedade e da cultura dominante é impressa em uma variedade de práticas escolares, isto é, na linguagem oficial, nas regras da escola, nas relações sociais na sala de aula, na seleção e apresentação do conhecimento escolar, na exclusão de capital cultural específico etc. É desnecessário dizer que ela não é simplesmente impressa ou imposta sobre a consciência ou sobre a ideologia dos oprimidos. É sempre mediada, algumas vezes rejeitada, algumas vezes confirmada. [...] É crucial reconhecer que as escolas representam terrenos contestados na formação das subjetividades, mas esse terreno é tendencioso a favor da cultura dominante [Giroux, 1986:94-5].

Por isso mesmo, restava a sensação de que a feira tinha uma efetividade prática e reflexiva muito clara, mas que era preciso envolver mais os estudantes e ocupar a escola por um período maior, para não correr o risco de a feira ser mais um evento anual isolado,

uma ocasião meramente festiva, com pouca efetividade na transformação do cotidiano de racismo, intolerância e sub-representação da população afro-brasileira.

Com essas preocupações começaram os trabalhos em 2016, buscando ampliar o alcance da Kizomba. Neste ano, antes de preparar o evento, foi realizada uma consulta à comunidade escolar sobre como deveria ser a feira e o que os estudantes, professores e funcionários gostariam que estivesse representado. Os alunos pediram, de maneira geral, que a feira tivesse mais expressões de ritmos negros, como hip hop e break. Alguns estudantes, inclusive, aproximaram-se de companhias externas para viabilizar a presença de dançarinos e professores de dança que oferecessem oficinas sobre esses ritmos na escola.

Nos preparativos da feira, se compôs um samba para o evento, cuja letra demonstra o significado do afeto criado pela Kizomba para os que se envolveram nela, na escola:

É dia de festa,
 É dia de luta.
 Força ancestral
 Que inspira e muda
 Sem temer o açoite,
 Cadeia ou senzala.
 Liberdade é arma,
 Bosque não se cala.
 Bate no tambor,
 Bate palma,
 Canta o versador,
 Bate palma.
 Marca a pela,
 Bate palma,
 Peita o feitor.
 No chão da escola tem Kizomba.
 É festa, é África, Kizomba,
 Terreiro e jongo na Kizomba,
 Real engenho é Kizomba.¹⁰

¹⁰ A música “Kizomba” foi composta por Edu Prestes, Leo Stefano, José Carlos Alvim Flores (Zeca), Gabriele Liaño e Valesca Almeida, professores da unidade de Realengo do Pedro II.

No ano da segunda edição, já com a experiência da primeira, algumas facilidades surgiram, como o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, que lançou um edital de apoio a eventos. No entanto, 2016 se revelou um ano muito singular, em função do impeachment que afastou a presidente da República eleita, Dilma Rousseff. Com isso, o vice-presidente Michel Temer assumiu o governo comprometido em aprovar medidas de enxugamento de gastos estatais, como a PEC 241/2016, que congela por vinte anos o investimento em serviços públicos, como saúde e educação.

Agindo contra esse cenário, os estudantes do Colégio Pedro II de Realengo iniciaram um movimento de ocupação da escola no mês de outubro de 2016, posteriormente acompanhado e seguido pelos estudantes das outras unidades. Na sequência, os servidores do colégio decidiram em assembleia no seu sindicato realizar uma greve. A Kizomba estava marcada para o dia 12 de novembro, e o evento tinha sido planejado ao longo do ano. Em assembleias de estudantes e professores, ficou evidente o entendimento de que a feira fazia parte de um repertório de resistências necessárias ao presente, e que tinha, portanto, objetivos próximos aos dos movimentos de ocupação e greve. Ficou decidido, então, que a Kizomba aconteceria como atividade de greve e ocupação, o que causou muita preocupação com a segurança, visto que então se fortalecia um movimento, ainda que pouco numeroso, mas bastante enfurecido, de desocupação da escola.

Ao final, mesmo nesse cenário de tensão, a segunda edição foi tão exitosa quanto a primeira. Sua grande marca diferencial foi que, diante do contexto, houve uma frequência muito maior de estudantes e professores de outras unidades da escola.

A programação de 2016 contou com mesas de debate: Saúde e população negra (com Maria Aparecida Patroclo, da Unirio; Luciene da Silva Lacerda, da UFRJ; Elisa Carvalho, ex-aluna do campus Realengo e graduanda em medicina na Unirio; Guilherme Chagas, graduando em medicina na Unirio; e o Coletivo Negrex); Artes afro-brasileiras (com Éle Semog, poeta; Joana D’Arc Araújo da Silva, historiadora que apresentou sua pesquisa sobre artistas negros no século XIX, na comunicação “Enegrecendo as belas artes”; Carolina Rocha Silva, sobre o empoderamento das mulheres negras no funk carioca); Movimentos negros (com Carlos Alberto Medeiros falando sobre a história dos movimentos negros, e Daniela Yabeta, sobre a demarcação de territórios quilombolas); Os cem anos do samba: samba e resistência da cultura negra (com Luiz Ricardo Leitão,

da UERJ; Vinicius Ferreira Natal, da UFRJ e da Escola de Samba Vila Isabel; e Wallace Lopes, da UFRJ).

Além das mesas de discussão, houve oficinas de afrovide (dança inspirada em ritmos africanos), etno-saberes, mitologia iorubá, break, bonecas africanas e bonecas abayomi, máscaras africanas, “contação” de histórias e lendas africanas, roda de capoeira, palestra sobre hip hop, exibição do filme *Nana e Nilo*, exposição de artistas negros na arte brasileira, apresentação do grupo Jongo da Serrinha, do grupo de samba de ex-alunos Os Crias, um tributo ao baile charme Baile do Bené e, encerrando, a roda de samba do Terreiro de Crioulo. Na segunda edição, com os apoios recebidos não só da escola quanto do Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II e da Associação de Docentes do Colégio Pedro II, foi possível servir como almoço, gratuitamente, no refeitório da escola, uma feijoada.

Nas redes sociais, os estudantes compartilhavam sua alegria e satisfação por estarem vivendo um dia como aquele na escola. Mas, na tentativa de dar continuidade à Kizomba, no ano de 2017 duas decisões foram tomadas: a primeira é que formaríamos um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, com linhas de pesquisa que se desenvolveriam ao longo do ano; a segunda, que diluiríamos os debates em mais dias durante o ano letivo, em vez de concentrá-los em um dia só.

O grupo de pesquisa formado, com o nome de Kizomba, conta com integrantes de muitas disciplinas: história, biologia, educação musical, geografia, sociologia, português e literaturas, educação física, filosofia, desenho e artes visuais. As linhas de pesquisa criadas foram: “Promoção das africanidades e debates sobre relações étnico-raciais”; “Filosofias religiosas de matriz africana”; “Quem traz na pele essa marca – as/os estudantes negras/negros e o racismo na sociedade brasileira”; e “Mídia, representações e identidades juvenis”. Cada uma das linhas de pesquisa inclui projetos de iniciação científica que contam com alunos bolsistas, o que é possível em função de os professores envolvidos terem concorrido em edital interno com o objetivo de distribuir bolsas mensais aos estudantes.

No ano de 2017, além das atividades desenvolvidas ao longo do ano, em projetos com alunos bolsistas – que em sua maioria resultaram em artigos acadêmicos e apresentações em seminários –, foram organizadas duas mesas de debates. A primeira aconteceu no dia 6 de setembro, quando recebemos em nosso campus a escritora premiada Conceição Evaristo, ganhadora em 2015 do Prêmio Jabuti. O título da palestra foi

“Conceição Evaristo: luta e literatura – as vozes dos que não têm voz”, com destaque para o tema e lugar de sua fala, a escrita sobre jovens e mulheres negros e periféricos.¹¹

A segunda mesa aconteceu no dia 20 de outubro e contou com duas convidadas: Flavia Oliveira, militante da causa negra e jornalista de *O Globo*, e Stella Caputo, professora da UERJ. Flavia falou sobre o racismo presente na mídia impressa e televisiva, e Stella apresentou os resultados de sua pesquisa que já dura mais de duas décadas, sobre crianças de terreiros de candomblé, e discorreu sobre o preconceito que essas crianças viveram e vivem nas escolas que frequentam.¹²

A feira, culminância do trabalho desenvolvido ao longo de todo o ano, aconteceu no dia 25 de novembro de 2017. Na programação de um dia inteiro, houve uma sessão de abertura no teatro da escola que contou com a apresentação de estudantes do projeto de iniciação artística, com uma versão da música da Kizomba. Na sequência, alunos da turma do 3º ano do ensino médio integrado em música apresentaram um espetáculo montado por eles mesmos, a partir de discussões feitas nas aulas de filosofia sobre fé, saber e música afro-americana. A sessão de abertura se encerrou com a emocionada fala de Vanda Ferreira, militante do movimento negro presente nas três edições do evento, que destacou sua satisfação pessoal em ver o desenrolar e amadurecimento do projeto ao longo dos três anos.

Além da abertura, na terceira edição da Kizomba houve “contação” de histórias e lendas africanas, em projeto desenvolvido por professores e alunos do 6º ano; um sarau enegrecido, com contos, poemas e músicas de artistas negros; e uma roda de conversa cujo tema era “Nosso cabelo: um percurso histórico, religioso e literário”. Também tiveram lugar um cortejo de maracatu, oficinas sobre verbetes racistas elaborados a partir de experiências do nosso cotidiano, produção de estampas com padrões africanos, hip hop, nagô, turbantes, capoeira, afrovibe, símbolos *adinkra*, dança, bonecas africanas e produção de curta-metragem com temática do racismo. Houve ainda a apresentação, pelo Jongo da Serrinha, de uma peça de teatro premiada no Prêmio Afro 2014, chamada *Levando a vida no cabelo*,¹³ da roda de samba do grupo de ex-alunos Os Crias, e,

¹¹ Maiores informações em: cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/223-noticiasas2017/6661-autora-concei%C3%A7%C3%A3o-evaristo-participa-de-mesa-de-debates-em-realengo-ii.html.

¹² Maiores informações em: cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/223-noticiasas2017/7048-segunda-mesa-de-debates-do-kizomba-discute-m%C3%ADdia,-religi%C3%A3o-e-racismo.html.

¹³ Sobre a premiação, ver: cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3x1R9iTn/content/teatro-rival-petrobras-sera-palco-para-premio-afro-2014/10883.

fechando o evento, novamente o Baile do Bené, um tributo aos bailes charme, cujo exemplar mais famoso é o Baile Charme do Viaduto de Madureira.

Nas três edições do evento, os alunos e ex-alunos, funcionários e professores que estiveram presentes deram depoimentos de satisfação, gratidão e alegria. É possível perceber que o projeto ainda é muito embrionário, mas já cresceu significativamente nesses três anos de existência. Da ideia de levar uma roda de samba para a escola, construiu-se uma feira de africanidades, com muitos artistas, intelectuais e voluntários que foram ali compartilhar e debater seus saberes.

Como principais destaques positivos, pode-se destacar que a Kizomba é um evento necessário para cumprir uma lei propositiva muitas das vezes deixada de lado. Principalmente, se entendermos que o objetivo da lei é:

[...] apresentar novos parâmetros à constituição do conjunto de saberes veiculado pela instituição, através de práticas educativas, organização docente e materiais didáticos, a fim de que ela possa contar novas narrativas, construir outros símbolos e reproduzir patrimônios pertencentes aos diferentes grupos étnicos da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, podemos dizer, também, que este marco oferece subsídios para (re)educação das relações étnico-raciais na instituição escolar e na sociedade brasileira, na medida em que se preocupa em oferecer elementos que valorizem o pertencimento étnico de estudantes afro-brasileiros e que permitam aos estudantes de outros grupos étnicos construir novos sentidos acerca da população afro-brasileira [Gonçalves e Pereira, 2013:39].

Trata-se, portanto, de ir muito além do mero cumprimento formal de uma lei. A Kizomba se revelou um evento de potencialização da educação em relações étnico-raciais no Colégio Pedro II de Realengo e de transformação da cultura escolar. Não menos importante, também se revelou eficaz na desconstrução de padrões estéticos e de fortalecimento da autoestima para estudantes e professores, por tratar de maneira positivada características físicas que durante muito tempo foram duramente criticadas e condenadas em uma sociedade estruturalmente racista (podemos observar isso sobretudo nas oficinas de turbantes, penteados afro e nagô). Como destacaram Gonçalves e Pereira:

Ao valorizar as marcas da diversidade em seu cotidiano e a riqueza da cultura negra, a escola, além de dar um importante passo no processo de construção e afirmação da autoimagem positiva de estudantes negros, permite que o conjunto de sua comunidade

possa construir novas histórias de respeito e valorização das diferenças, rechaçando estereótipos e atitudes que fortaleçam os estigmas [Ibid.:43].

A feira é, portanto, um evento de fomento à constituição de identidades, também por fazer emergir o pertencimento a um passado que nem sempre é exposto ou conhecido, e de fortalecimento da etnicidade. Além disso, no âmbito desse projeto, foi possível construir uma interdisciplinaridade efetiva e caudalosa, talvez sem paralelos na história da escola. A experiência foi interdisciplinar e integradora, e também uma demonstração de que a escola pode ser ocupada por aulas de outra aparência e de produção e apreensão de saberes contra-hegemônicos, usando cinema, dança, música, arte, saberes populares, entre tantos outros. Ela é um evento que alarga os muros da escola, deixando evidente que tudo o que diz respeito à vida em sociedade é também matéria escolar, e que existe uma rica troca de saberes entre a escola e as distintas manifestações culturais de uma sociedade plural como a nossa. Ou, como disse o professor Eduardo Prestes: “A Kizomba constituiu um conjunto de atividades que possibilitou o contato com as questões ‘de fora’, uma tentativa de romper o muro da escola e trazer para dentro desse espaço questões que nem sempre estão presentes na grade curricular formal” (Prestes, s.d.:19).

E os muros são alargados não apenas em relação à comunidade do entorno, mas também ao se diminuir a distância entre o espaço escolar e a academia, tornando fluidas as trocas e o diálogo entre esses ambientes, visto o número de pesquisadores e professores universitários que estiveram presentes nos três anos.

Tudo isso demonstra que a feira de africanidades e o que se desdobrou a partir dela se tornaram instrumentos necessários, embora não ainda suficientes, para se difundir a reflexão sobre respeito e tolerância, contemplando a diversidade, valorizando a diferença e promovendo a inclusão.

Esse é apenas o primeiro passo de um longo caminho a ser trilhado com muitas dificuldades. É uma motivação inicial, uma provocação e uma convocação de ocupação de espaços e conteúdos na escola, que no futuro poderão resultar em transformações estruturais e efetivas na inclusão de saberes negligenciados e no combate ao racismo. Para chegar lá, muito ainda está por fazer. Há equipes e disciplinas que ainda resistem ou não se envolvem. Apegadas a uma escola mais tradicional, como costuma ser o Colégio Pedro II, elas têm dificuldade de se convencer de que a Kizomba também é aula. Aula de relações cotidianas, de valorização da pluralidade e de combate ao preconceito. Fica o

desafio de buscar uma aproximação com os que ainda resistem e com outras tantas iniciativas semelhantes espalhadas pelas unidades do Colégio Pedro II.

Referências

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinicius Oliveira. O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades. A emergência do discurso “racializado” no sistema de ensino: as possibilidades e desafios da Lei 10.639/03. *Teias*, v. 14, n. 34, p. 33-48. 2013. P. 39.

LEI 10.639/2003. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

COLÉGIO PEDRO II. Perfil discente do Colégio Pedro II, 2017. Disponível em: <http://cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/PRODI/Perfil%20Discente%202016.pdf>.

PRESTES, Eduardo. Kizomba: uma festa de cultura, cidadania e aprendizagens. *Educação em Pauta*, n. 1, ano III, p. 17-20, s.d.

8

A importância dos “olhares” e percepções dos alunos para as aulas de sociologia

Julieta Romeiro

O universo da sala de aula é, para o professor de sociologia, um espaço que ultrapassa os limites da relação ensino-aprendizagem, à medida que ele abre possibilidade para reflexões e análises que incluem suas práticas, os métodos de avaliação, as interações com os estudantes e, sobretudo, aquilo que é ensinado. Compreender a sala de aula como espaço dinâmico e em constante transformação é o pressuposto básico para o ensino, de maneira geral, mas é condição *sine qua non* para o ensino de sociologia.

Quando comecei a ensinar sociologia não sabia ao certo o que fazer, como fazer e para quem fazer. Era o início dos anos 2000, havia pouco material didático disponível no mercado, não havia um currículo mínimo estruturado e era grande o descaso das escolas, fossem elas públicas ou privadas, com o retorno da matéria ao currículo do ensino médio.

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 indicarem um programa de estudo por meio de palavras-chaves sobre os principais conceitos das ciências sociais, Sarandy (2004) sinaliza que, por mais que esses documentos fornecessem de modo claro a possível contribuição da sociologia como disciplina de nível médio, eles não ofereciam orientações metodológicas e didáticas apropriadas para a operacionalização do ensino da disciplina. A ausência de orientações mais claras sobre como proceder, quais diretrizes seguir e o que ensinar foram fatores que me levaram a fazer da sala de aula um espaço de constante experimentação, com sucessos e fracassos.

A carência de livros e o desconhecimento dos alunos sobre a natureza da “nova” disciplina acabou de certa forma me estimulando a produzir materiais a serem utilizados em sala de aula condizentes com as demandas da localidade em que eu ensinava e com a realidade dos meus alunos, como forma de aproximá-los da “nova ciência” e da “nova” forma de interpretar o mundo. Aprendi na prática que o professor de sociologia deve agir sempre no sentido de criar mecanismos de mediação entre os conhecimentos teóricos próprios do pensamento sociológico e a realidade, e entre a realidade e a interpretação

dos alunos sobre ela. Esse imbricado processo de “mediação dialógica” é, para Paulo Freire (1987), o caminho pelo qual a realidade, o conteúdo, a escola, o professor e o aluno devem prosseguir, em um constante processo de reflexão, compreensão e ação sobre a realidade.

Nesse cenário de incertezas acabei desenvolvendo atividades, construindo aulas e materiais didáticos capazes de levar em consideração a premissa de que o professor precisa atuar de forma a promover “um clima de predisposição favorável à aprendizagem”, como destaca Gasparin (2002). Segundo o autor, o educando deve ser desafiado, mobilizado e sensibilizado a fim de que possa perceber o elo entre conteúdos e relações vigentes em sua vida cotidiana e suas necessidades e seus problemas. Apesar das dificuldades oriundas desse processo, procurei me “construir” como professora a partir dessas ideias, e da noção de que o aluno não é um ser passivo no processo educativo.

Em 2009 ingressei como docente no então recém-criado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), que, por força da Lei 11.892, transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (Cefeteq) em Instituto Federal, incorporando inclusive o centenário Colégio Agrícola Nilo Peçanha, no município de Pinheiral, que pertencia à Universidade Federal Fluminense (UFF).¹

Fui lotada no campus Nilo Peçanha-Pinheiral, a unidade do IFRJ voltada para cursos na área de técnicas agrícolas e ambientais, localizada no Sul Fluminense, como a primeira professora de sociologia concursada da unidade e, conseqüentemente, responsável pelo ensino de sociologia para todas as turmas do ensino médio/técnico e para o curso técnico de agroindústria, o único na instituição oferecido pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Com poucos dias na instituição, fui chamada pela direção da escola para uma conversa sobre a Lei 10.639/2003, que instituiu a inclusão de estudos sobre “Relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” na educação básica. Após denúncia, o Ministério Público de Volta Redonda, cidade próxima a Pinheiral, cobrava da escola comprovação de atividades realizadas sobre essa temática. Sem ter como atender às reivindicações do Ministério Público, a direção queria saber de

¹ O IFRJ conta com quinze campi de ensino: Rio de Janeiro, Nilópolis, Mesquita, Realengo, Duque de Caxias, Paracambi, Pinheiral, Volta Redonda, Paulo de Frontin, São Gonçalo, Arraial do Cabo, Belford Roxo, Resende, São João do Meriti e Niterói.

que forma eu poderia, dentro do universo da sociologia, promover atividades para dar conta da aplicação da lei.

A Lei 10.639/2003 trouxe para as escolas brasileiras um grande desafio e muitas dúvidas sobre como articular essas questões. Sejam nas aulas das disciplinas pertencentes ao rol das ciências humanas, exatas ou das ciências da natureza, os professores tendem a esbarrar, ainda hoje, nas limitações dos materiais didáticos e no próprio desconhecimento do tema. Soma-se a esse fato o descaso e a resistência por parte de professores e da instituição para debater temas atinentes a questões relativas a escravidão, preconceito, racismo, violência, minorias, desigualdades sociais etc. Foi nesse sentido que a escolha da sociologia pareceu, para a direção do campus, o caminho mais viável e óbvio para o desenvolvimento de atividades que contemplassem a temática das relações étnico-raciais, uma vez que esses assuntos pertencem ao universo das ciências sociais.

A turma do curso técnico de agroindústria era composta por doze alunos adultos, e todos eram trabalhadores e chefes de família. As dificuldades de articular escola, trabalho, cuidado com os filhos e vida pessoal repercutiam na apatia com que a turma encarava as aulas. Faltas, notas baixas, desinteresse e distanciamento figuravam como as principais queixas dos professores em relação à turma. O esvaziamento das aulas e a inconstância dos alunos levou a pedagoga responsável pelo curso a me procurar para relatar o que estava ocorrendo e pensarmos em medidas que pudessem dar um estímulo maior àqueles estudantes. Antes mesmo de conhecer os alunos, eu já sabia que eles seriam “problemáticos”.

Como cheguei à escola no meio do segundo semestre de 2009, continuei as atividades iniciadas por minha antecessora. Coincidentemente, a temática a ser trabalhada com os alunos do 2º ano do curso técnico de agroindústria-Proeja era desigualdade social, e vi nesse assunto a possibilidade de desenvolver uma discussão que tratasse das desigualdades raciais em múltiplos aspectos. Dessa forma eu atenderia o previsto na ementa do curso, trataria de um assunto fundamental da realidade social brasileira e atenderia às demandas da direção da escola sobre as cobranças feitas pelo Ministério Público.

O tema a ser tratado naquele bimestre era estratificação e desigualdades sociais. Pela complexidade dos livros didáticos disponíveis naquele momento, fiz uma coletânea de dados e reportagens que evidenciavam diversas formas de desigualdade perceptíveis no país. A partir desses materiais, que versavam sobre as diferenças salariais entre homens e mulheres, moradia, escolaridade, renda e emprego, busquei construir um cenário mais

próximo possível da realidade dos estudantes, estimulando-os a apresentar suas percepções sobre como as desigualdades são vividas no cotidiano.

A experiência dos alunos serviria, inicialmente, apenas como base para os debates e reflexões conceituais sobre as questões de estratificação e desigualdades sociais a partir da perspectiva sociológica. Planejei as aulas para que suas falas servissem de ilustrações e exemplos reais daquilo que seria tratado do ponto de vista teórico. No entanto, naquele momento, percebi que a maior contribuição que a disciplina poderia dar a eles seria a possibilidade de interpretar sociologicamente histórias de vidas aparentemente difusas, que versavam sobre um mesmo problema: a exclusão social e o preconceito racial.

O trabalho aconteceu em quatro etapas. Na primeira, houve uma apresentação geral sobre a questão da desigualdade social no Brasil utilizando a história da formação do país como ponto de partida. Em seguida foram apresentados aos estudantes conceitos sociológicos capazes de explicar como se estruturam e fundamentam as desigualdades sociais. Esse foi o primeiro encontro deles com Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber.

No segundo momento, amparados por dados estatísticos do IBGE, realizamos um debate sobre distribuição da riqueza na sociedade brasileira, pobreza, gênero, renda, trabalho, educação, acesso à saúde, à moradia e à natalidade. Munida de dados oficiais, meu objetivo era mostrar aos alunos como as desigualdades estão presentes em várias dimensões da vida social e qual o peso delas no destino social dos indivíduos. Nesse momento, dada a proximidade de suas experiências com os números apresentados, o estado de apatia foi se convertendo em interesse. Aquilo que era distante ficou próximo. O desconhecido começou a ser reconhecido. A sociologia, tão estranha a eles, passou a oferecer novas interpretações sobre suas histórias e seus destinos. Foi nesse momento que nossa relação começou a se transformar.

O teor dos relatos, a riqueza de detalhes, o resgate de suas biografias e as lembranças de experiências me mostraram que a parte mais rica dessa atividade se referia a como eles percebiam, enxergavam e davam significado a suas vidas e à realidade da qual faziam parte. Ali estavam homens e mulheres revisitando suas histórias, escolhas, alegrias e tristezas, como “sujeitos sensíveis” que, a partir de diferentes formas de expressão, são capazes de ver e sentir o mundo de uma forma única e particular (Santos, 2009). Ao escutar meus alunos, pude perceber que a maior riqueza daquelas aulas residia naquilo que eles traziam como leituras do mundo e de suas experiências, mais do que eu tinha a oferecer do ponto de vista teórico.

Foi nesse processo de escuta e na tentativa de mostrar a eles o quanto aquelas histórias podiam ser objeto de análise da sociologia que a questão racial emergiu como tema central da discussão sobre desigualdades sociais e estratificação. Em uma região marcada pelo passado escravocrata, pela violência dos “barões de café”, pelos casos de resistência e luta, as histórias de preconceito e discriminação estavam presentes nas biografias e memórias daqueles alunos de forma vívida e dolorosa. Eles perceberam que não era sobre o outro que falávamos, mas sobre eles, suas famílias e suas trajetórias. A criação de um clima mais favorável ao diálogo acabou fazendo com que os alunos se sentissem mais envolvidos e sensibilizados, ao perceberem a relação entre aquilo que estava sendo ensinado e o que eles traziam de conhecimento do mundo.

Visando a explorar suas percepções sobre a questão racial, em um terceiro momento realizamos uma produção textual com o tema “O que é ser negro no Brasil hoje?”. A expressividade do material produzido, a sinceridade e o esforço deles em transformar um assunto muitas vezes doloroso em texto me levaram a transformar aquelas falas em um livreto que foi lançado durante o evento mais importante da escola, a Exposição Acadêmica do Campus Pinheiral. Com a presença de seus familiares e amigos, os alunos puderam explicar a atividade, ressaltando a importância daquela discussão na escola e na família. A franqueza de suas falas e de seus olhares sobre o preconceito racial no Brasil causou grande impacto na comunidade escolar, principalmente porque eram negros e pardos relatando suas próprias histórias de discriminação. Aproveitando as falas dos textos, transformamos alguns trechos em banners com as fotos dos alunos, expostos pelos corredores das salas de aula.

O quarto momento da atividade visava a apresentar aos alunos elementos culturais e históricos que lhes permitissem construir um olhar diferenciado sobre o papel e o lugar do negro na história do Sul Fluminense. Foi assim que encerramos o trabalho e o ano letivo com uma visita ao Quilombo São José, localizado no distrito de Santa Isabel, em Valença, interior do estado do Rio de Janeiro. No quilombo, os alunos tiveram acesso à rica história da região, desconhecida por boa parte deles, bem como puderam experimentar o resgate de uma identidade rica e bonita, sufocada pelos preconceitos e exclusões vividos no cotidiano.

No final das atividades, a aproximação e o reconhecimento de que eles eram o objeto de estudo, e não mais um outro representado aleatoriamente em dados e estatísticas distintas, permitiram uma mudança na forma como eu ensinava e, sobretudo, propiciaram que eles passassem a atribuir às aulas de sociologia outro sentido. As aulas, que contavam

com a presença de poucos alunos, começaram a ser frequentadas por toda a turma, e a cada semana eles aguardavam ansiosos pelo próximo “debate”, pela próxima possibilidade de “falar” sobre si e sobre o mundo. Foram inúmeras as vezes em que o corredor virou extensão da sala de aula, já que havia muito o que se dizer em pouco tempo de aula. As atividades propostas passaram a contar com o apoio de outros professores, fazendo com que o tema fosse trabalhado em disciplinas como filosofia, história, inglês, língua portuguesa, literatura e matemática.

Mesmo com uma distância temporal de dez anos, escolhi essa experiência pelo impacto que ela causou na minha trajetória como professora por três motivos. O primeiro é que ela me permitiu perceber que a utilização das percepções e das biografias como recursos didáticos são eficazes e podem não só ser o ponto de partida, mas uma parte significativa das aulas de sociologia no ensino médio, pela quantidade de informações que podemos extrair para a construção da argumentação sociológica.

É pelo diálogo que podemos estabelecer relações de troca com nossos alunos e, muitas vezes, transformar essas vozes no próprio material de nossas aulas. O diálogo é um mecanismo importante para provocar e engajar a imaginação sociológica de nossos estudantes, mostrando a eles que a sociologia nos permite pensar de forma divertida, imaginativa e crítica sobre o mundo que nos rodeia. É pelo questionamento, a provocação, a desconstrução de ideias que temos chance de apresentar ao aluno a importância do pensamento sociológico. Além disso, ao ouvir nossos alunos, permitimos que eles sejam parte ativa da dinâmica da sala de aula, e não meros atores passivos do processo de ensino-aprendizagem.

O segundo motivo relaciona-se à dinâmica da prática docente e ao quanto precisamos estar atentos aos significados atribuídos pelos alunos àquilo que ensinamos. Os estudantes precisam compreender as razões pelas quais a sociologia se faz presente em seu currículo, bem como por que certos assuntos fazem parte do universo de investigação da disciplina. Ao atribuir sentido àquilo que estuda, o aluno é capaz de fazer importantes pontes e conexões entre os distintos saberes, ao mesmo tempo que legitima a importância da disciplina para sua formação.

Além disso, não podemos ignorar o destaque do caráter transgressor da disciplina. Baseando-se em dados, em autores, no conhecimento teórico e empírico, na investigação sobre outros povos, o professor de sociologia tem as ferramentas necessárias para inspirar seus alunos a desejarem a mudança social e a lutarem por ela. Com frequência as grandes

transgressões acontecem internamente, num processo às vezes doloroso de compreensão da realidade e revisão de preconceitos.

O terceiro e último motivo que me levou a fazer este relato relaciona-se à própria prática de docente de sociologia. Os livros didáticos e nossas ementas sempre nos dão pistas sobre o que deve compor o currículo de sociologia no ensino médio. No entanto, a prática da sala de aula muitas vezes nos revela que esse currículo não pode ser encarado de forma fixa, inflexível e inquestionável. O professor precisa ter claro que o currículo só é eficaz à medida que é relevante para o estudante. Isso exige do professor de sociologia enorme habilidade e sensibilidade. Habilidade para transformar assuntos que inicialmente podem ter baixo interesse em assuntos relevantes, e sensibilidade para explorar temas que com frequência não estavam previstos, mas que geram uma enorme curiosidade e o interesse na turma. O equilíbrio entre esses dois elementos nem sempre é fácil, pois exige do professor acesso a um enorme repertório de materiais que possam ser utilizados em sala de aula, como filmes de ficção, documentários, livros, fotografias, matérias jornalísticas, novelas, séries etc. Além disso, a baixa carga horária pode ser um desafio para lidar de forma mais criativa com determinadas questões. No entanto, nenhum desses elementos pode ser encarado como entrave, mas como um desafio a mais no ensino da disciplina.

Não são poucos os desafios de se ensinar sociologia. São muitas as barreiras a se ultrapassar, são muitos os esforços que ainda teremos de fazer para garantir a legitimidade da disciplina. No entanto, ao longo desse tempo em que estou em sala de aula, posso afirmar com certeza: ensinar sociologia é o meu maior desafio como profissional, e também é a minha maior recompensa como ser humano.

Referências

BRASIL. [Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008.](#) Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm; acesso em 23 nov. 2017.

_____. [Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre o estabelecimento, as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, e dá outras](#)

[providências, 2003.](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)

Disponível

em:

planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm; acesso em 23 nov. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GASPARIN, João L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SANTOS, Márcia P. S. O sensível acesso ao passado: a memória e o esquecimento. Fortaleza, XXV Simpósio Nacional de História, 2009.

SARANDY, Flávio M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. In CARVALHO, Lejeune M. G. *Sociologia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2004.

Proibida a reprodução total ou parcial de textos, fotos e ilustrações, por qualquer meio, sem prévia autorização do editor.

9

Patrimônio e ensino de história

Aprender com objetos museais

Marta Cristina Soares Dile Robalinho

Este artigo procura sintetizar e oferecer ao leitor, professores e pesquisadores na área de patrimônio e ensino de história, uma possibilidade de trabalho com estudantes em sala de aula e no museu – e fora dele também. Compartilhar um pouco do processo de pesquisa, indagações e tentativas de trabalhar na sala de aula e no museu com os objetos musealizados e, assim, poder realizar com os estudantes o processo de ensino-aprendizagem.

Elegemos os museus como interlocutores para esse aprendizado e pudemos, ao longo do processo, perceber que, além do passeio em si, a saída com os alunos da escola, uma ida ao museu, é algo que marca a vida das pessoas. Já tivemos oportunidade de sair com estudantes do ensino fundamental, médio e de jovens e adultos, e sempre é surpreendente o que observamos: os espaços não passam incólumes a ninguém. Estes são locais que tocam os sentimentos mais profundos e também mexem com a autoestima. Em alguns casos percebemos o quanto promover uma ida ao museu ou a um espaço de memória pode repercutir em mudanças de hábitos e numa outra visão da própria cidade em que os estudantes moram. Alguns deles começam a perceber que têm direito à cidade e ao que ela nos proporciona. Relatam que após a visita a um bem patrimonial com a escola passaram a levar parentes e amigos a esses locais. Também é um exercício de democracia promover a visitação a patrimônios. Para além disso, os alunos que participam desse tipo de atividade percebem que a aprendizagem acontece fora do espaço escolar, sendo esse outro ponto importante para procurarmos oferecer esse tipo de aula, pois é um espaço diferente da escola e nos auxilia em algo importante para a vontade de aprender e conhecer ao vivo e a cores a história. Obviamente sabemos dos inúmeros empecilhos que surgem a uma saída dessas, mas mesmo não podendo estar *in loco*, há algumas possibilidades de se conhecer o patrimônio de dentro da sala de aula.

Esse relato de experiência conta como essas duas possibilidades ocorreram no processo. No meio da pesquisa não pudemos retornar ao museu, pois nossa verba estava escassa e havia a questão do tempo. Assim, num determinado momento, utilizamos as

fotografias dos objetos de análise na sala de aula e fizemos perguntas aos objetos. Esse foi um trabalho enriquecedor, em que os estudantes perceberam a si mesmos como formadores de conhecimento.

O museu escolhido para a pesquisa foi o Museu da República, nosso velho conhecido, tanto pessoal quanto profissionalmente, pois já estivemos nele inúmeras vezes com turmas de alunos do ensino fundamental e médio. E foi por essa intimidade, e por gostar de visitá-lo, que percebemos o quanto o período imperial está presente naquele espaço. Isso não é evidenciado pela instituição nem por nós, professores, que em geral marcamos a visita para falar da República. Sabemos que aquele museu foi criado para representar a República, mas, como ele está numa casa do Império e tem muitos objetos com essa temporalidade – incluindo o jardim, um dos espaços mais visitados, que data desse período –, entendemos que seria importante trazer isso à tona de forma mais clara e reflexiva para nossos alunos.

A retirada do período imperial do segundo plano em que se encontra no Museu da República colaborou para evidenciar essa etapa da história do Brasil e fez com que nossos alunos percebessem que os museus vivem de suas escolhas, suas demandas, seus discursos de poder. Outra razão importante a ser aqui destacada foi a forma como construímos os saberes sobre o século XIX através dos objetos e dos patrimônios edificadas. Isso nos levou a pensar sobre os patrimônios, sejam eles a casa do barão, o jardim, ou os objetos da exposição que estão ali desde que a família mudou-se para o palácio. Sabemos também que muitos outros objetos vieram depois, à medida que o lugar foi sendo ocupado, em épocas posteriores.¹

O que seria então a palavra patrimônio? Segundo o historiador José Reginaldo Santos Gonçalves (2009), patrimônio está entre as palavras que usamos com mais frequência no cotidiano: patrimônios imobiliários, econômicos, arquitetônicos, históricos, artísticos, etnográficos, culturais, ecológicos, sem falar nos patrimônios intangíveis. O autor aponta não apenas o caráter moderno da palavra patrimônio, mas também uma presença milenar dessa ideia de patrimônio e até a ideia tribal, que não é a nossa. Isso é fundamental para nosso trabalho porque nos coloca diante de um emblemático problema surgido nas idas com alunos aos museus: aquele patrimônio que está sendo visto, olhado, visitado geralmente não é encarado como nosso (professores) ou deles (alunos), mas como algo de outra realidade, de outro patamar social, temporal,

¹ Fizemos uma vasta pesquisa no setor de reserva técnica do Museu da República, com as fichas catalográficas dos objetos escolhidos para pesquisa e outros. Ver: Robalinho (2016).

histórico. Sabemos que patrimônios podem representar outra época, outra classe social. Eles fazem parte da coletividade humana e falam sobre ela. Mas, em alguns museus, principalmente os históricos, parece-nos que a cisão entre aquele que visita e o que é visitado é muito mais percebida que em um museu criado pela própria comunidade, por exemplo.² A questão é: como trabalhar com essa percepção sem que os alunos recuem a ponto de não se sentirem parte daquele museu? Ou, mesmo que nossos alunos não se sintam parte daquilo, como instigá-los a visitar o museu? O museu é pensado para falar de um tempo específico, mas não podemos esquecer que aquele que o visita não pertence àquela temporalidade. É nessa interseção que pensamos nosso trabalho sobre os objetos do século XIX que estão nas exposições do Museu da República. Como fazer essa ponte entre temporalidades tão distantes utilizando os objetos e ambientes selecionados?

Para refletir sobre o ensino de história nos museus utilizamos o questionamento de Ulpiano Meneses: qual o lugar do conhecimento no museu? Como professores e estudantes podem se apropriar desse conhecimento associado aos espaços museológicos? Os museus, de acordo com o autor, têm várias funções: estética, de deleite afetivo, lugar de obtenção de informações, lugar de devaneio, de habitação, diversão. O museu tem um potencial aberto, um potencial multiforme. Caracteriza-se por um relativismo de objetivos. Para Meneses, “o museu tem as condições para aprofundar esse trânsito entre o ‘eu’ e o ‘mundo fora de mim’” (Meneses, 2010:24). Para tal, a condição humana é fundamental, pois somos seres corporais, sensoriais. As relações de subjetividades entre os indivíduos e as coisas funcionam como suporte da memória. As amarras entre tempo e espaço e, nesse ponto, o papel da educação, são cruciais.

Para a educação, o museu pode ser um caminho de descobertas, de conhecimento, de deleite, de devaneio, mas tem um objetivo específico. E essa especificidade dada pela educação faz com que a ida ao museu com a escola torne-se algo diferenciado da visita feita em outro contexto, com a família, por exemplo. O potencial multifuncional do museu propicia esse diálogo diferenciado, mas é importante que o professor saiba quais são seus objetivos, no intuito de contribuir com ou se apropriar do conhecimento.

Os museus são ricos em memórias de vários tempos entrelaçados. O Museu da República é um bom exemplo dessas temporalidades. Ali encontramos o tempo do barão

² Podemos dar o exemplo do Museu da Maré. “O Museu da Maré afirma-se como um museu universal, sem perder de vista a sua dimensão nacional e regional, e sem deixar de tratar das diferentes localidades da favela, da vida social de mais de 130 mil pessoas, e especialmente do cotidiano delas, mergulhado em histórias, tradições, festas, esperanças, projetos, sonhos e reflexões diversas” (Chagas, 2007:133).

de Nova Friburgo, que, mesmo sendo do século XIX, retrata o período imperial brasileiro. Encontramos em seguida o tempo da Presidência da República, nos séculos XIX e XX. E o tempo em que aquela casa torna-se museu, que se iniciou em 1960 e perdura até os dias atuais. Cada objeto de uma exposição tem sua própria história. Nesse sentido, encontramos em David Lowenthal (1998) um debate interessante, em que o autor constrói suas considerações sobre a história e a memória. Ele discute os modos de se conhecer o passado ao fazer uma apreciação sobre os objetos da memória e os da história. Para Lowenthal, ter consciência do passado é essencial ao nosso bem-estar. A memória é inevitável e indubitável. A história é contingente e empiricamente verificável. Memória é introspecção. História é reflexão. A partir da diferenciação entre memória e história, o autor elabora um caminho para explicar a consciência do passado: “[...] toda consciência atual se funda em percepções e atitudes do passado; reconhecemos uma pessoa, uma árvore, um café da manhã, uma tarefa porque já os vimos ou já os experimentamos” (Lowenthal, 1998:64).

Nossa proposta voltou-se para a vida social dos objetos do período imperial e a relação deles com os sujeitos da sua própria temporalidade, para depois explorar a relação deles com os sujeitos contemporâneos, tendo em vista que tais objetos são percebidos pelas lentes do tempo atual. Eles estão ali expostos no museu hoje para quem quiser ou puder vê-los. Entender essa história dos objetos do Império que estão no Museu da República nos permitiu abrir um leque imenso de discussões sobre a noção de tempo para o adolescente, como ensinar e como trabalhar essa questão, como aprender a olhar os objetos e a ler esses objetos. Procuramos compreender os objetos que estão ligados ao Império, mas que, pela sua biografia, pudessem dialogar com nossos alunos. Nosso aluno é mais importante que qualquer objeto. É seu olhar que vai dizer como cada objeto se relaciona com ele. Nosso intuito foi que os estudantes entendessem esses caminhos e construíssem uma relação menos distanciada entre sujeito (o aluno) e o objeto. Para tal, exercemos nosso papel de incentivador e orientador, a fim de que nosso adolescente buscasse as informações necessárias, os sentidos, os olhares para o passado mediado pelas suas próprias questões e curiosidades; que ele investigasse o objeto e o compreendesse nas diferentes temporalidades.

Muitas histórias dos objetos apontados nessa pesquisa podem não ter uma relação direta com o aluno, mas acreditamos que, quando partimos do presente, do atual, temos uma chance de incentivá-lo a perguntar ao objeto aquilo que desejar. A biografia cultural

do objeto pressupõe perguntas feitas a ele. Quem faz as perguntas somos nós, os sujeitos. No nosso caso, quem perguntou foram os alunos, com incentivo nosso.

O objeto pode ser transformado em algo sagrado e singular. Aplicando essa singularidade ao universo dos museus, podemos ver, pela biografia dos objetos que estão expostos, essa singularidade. Daremos o exemplo da xícara que pertenceu à família do barão de Nova Friburgo e que se encontra na sala que trata da memória da casa.³ Hoje esse objeto pertence ao Museu da República, mas sua biografia teve início quando foi fabricado para servir como mercadoria a ser vendida. Depois, há um segundo momento, em que a xícara pertenceu àquela família específica. Foi utilizada por seus membros, foi guardada. E esse objeto passa por um terceiro momento, em que se tornou objeto do museu, e outro momento, quando é escolhido para a exposição. Atualmente, a xícara simboliza, dentro da vitrine, uma época que o museu procura retratar, a época dos barões que ergueram aquele palácio. Ela não mais exerce a função de servir um chá ou um café, como outrora. Assim, o objeto sofreu uma ressignificação ao ser musealizado, porém continua a ser um objeto em que se vê sua função anterior e que serve para ser olhado e compreendido no agora. E, provavelmente, é compreendido porque sua forma é muito parecida com a das xícaras que usamos.

Percebemos que muitos adolescentes de hoje enxergam seu mundo e nada mais. Não estabelecem uma relação mais profunda com sua existência. Alguns se encontram desconectados do que ocorre no mundo atual e, apesar de estarem de todo modo conectados a algum dispositivo eletrônico, não sabem utilizá-lo para refletir sobre si ou o mundo. E como provocá-los a ponto de oferecer-lhes aquilo de que tanto gostam, que é o mundo digital? Todo o processo de leitura dos objetos colaborou para que elaborássemos o roteiro de um aplicativo sobre o Museu da República. Os objetos foram fonte de investigação, de apropriação, de questionamento. Nós nos apropriamos da ideia de Flávia Caimi, quando diz: “[...] trata-se de tomá-los como objetos de investigação histórica para compreender as experiências das gerações que nos antecederam dialogando com as metodologias próprias do ofício dos historiadores e aproximando-as dos contextos escolares” (Caimi, 2014:173). Os suportes tecnológicos podem ser entendidos para além

³ A xícara com pires encontra-se na mesma sala que o leque da baronesa: a Sala Memória da Casa. Ela contém um brasão da família de Nova Friburgo. Pertenceu ao barão de São Clemente, filho dos barões de Nova Friburgo. É feita em porcelana francesa do século XIX, fabricada por J. Gauvain Manufacture de Porcelaine-Paris. No livro de Folly (Folly, 2010:147) encontramos a foto de outra xícara com pires semelhante à que está no Museu da República. Segundo o autor, ela pertenceu ao próprio barão de Nova Friburgo. Não existe uma referência exata de onde esse objeto possa estar.

do divertimento e como meio de problematizar e apoiar o trabalho do professor. É preciso pensar o que queremos com a tecnologia digital. O ensino de história, aliado ao uso da tecnologia, pode permanecer o mesmo ensino que estamos criticando e repensando se não nos propusermos a refletir sobre o sentido dessa aprendizagem com os nossos alunos. O que nos faz refletir aqui é de que maneira o ato de aprender história pode ser diferente com o uso da tecnologia digital, e como isso fará sentido para os estudantes.

As ideias do aplicativo surgiram a partir das demandas dos próprios estudantes e das análises feitas dos objetos. Foi um caminho percorrido com a colaboração dos nossos alunos, no sentido de aprender e construir conhecimento histórico com a soma de patrimônio e tecnologia digital.

Referências

- ALMEIDA, Cícero Antonio F. *Catete: memórias de um palácio*. Rio de Janeiro: Museu da República, 1994.
- APPADURAI, Arjun. *A vida social das coisas: as mercadorias sob uma perspectiva cultural*. Tradução: Agatha Bacelar. Niterói: Editora da UFF, 2008.
- CAIMI, Flavia Eloisa. Geração *homo zappiens* na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, M. de S. et al (orgs.). *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, p. 165-86, 2014.
- CHAGAS, Mário. Memória política e política de memória. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- CHAGAS, Mário; SANTOS, Myrian Sepúlveda. A vida social e política dos objetos de um museu. *Anais do Museu Histórico Nacional*. Edição comemorativa dos oitenta anos de fundação do Museu Histórico Nacional (1922-2002), v. 34, 2002.
- CHAGAS, Mário; ABREU, Regina. Museu da Maré: memórias e narrativas a favor da dignidade social. In: *Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia*, v. II, n. 3, 2007. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2004.
- FOLLY, Luiz Fernando Dutra. *Barão de Nova Friburgo: impressões, feitos e encontros*. Rio de Janeiro: UFRJ-EBA, 2010.

- FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- FRECHEIRAS, Kátia. *Do palácio ao museu: a trajetória pedagógica do Museu da República, do governo bossa-nova à ditadura civil-militar (1960-1977)*. Petrópolis: KRB Digital, 2015.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- GUIMARÃES, Manoel L. Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. A escrita da história escolar: memória e historiografia. In: ROCHA, Helenice et al. (orgs.). *O ensino de história em questão: cultura história, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV, p. 35-55, 2015.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado? Projeto História. São Paulo, nov. 1998.
- LUCCHESI, A.; MAYNARD, D. E-Storia. *História Hoje*, v. 2, n. 4, 2013.
- MATHIAS, Gomes Herculano. O Palácio do Catete. Anais do Museu Histórico Nacional, XV Volume Comemorativo do IV Centenário do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1965.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 34, p. 9-24, 1992.
- _____. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves e VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. 2ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.
- MUSEU DA REPÚBLICA. São Paulo: Banco Safra, 2011.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, 1989.
- POMIAN, K. Memória-história. *Enciclopédia Einaudi*, v. 1. Memória (Jacques Le Goff), 1974.
- ROBALINHO, Marta Cristina S. Dile. *Os objetos no ensino de história: um olhar para o século XIX no Museu da República*. Dissertação de mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

SCHETTINO, Patrícia T. J.; LEMOS, Celina B. O Palacete Carioca: estudo sobre a relação entre as transformações da arquitetura residencial da elite e a evolução do papel social feminino no final do século XIX e início do século XX no Rio de Janeiro. A Casa Senhorial em Lisboa e no Rio de Janeiro: anatomia de interiores. Instituto de História da Arte/Escola Nacional de Belas Artes, 2014.

Proibida a reprodução total ou parcial de textos, fotos e ilustrações, por qualquer meio, sem prévia autorização do editor.

10

Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem de história

Relato de experiência

Jaques Leone Matos de Oliveira

Com uma simples pesquisa nos *sites* de busca sobre os resultados das avaliações externas como Enem e Prova Brasil, por exemplo, deparamos com a situação medíocre das notas alcançadas pelos estudantes. A média nacional do Enem em 2016, na área de ciências humanas, teve um decréscimo em relação a 2015. De 556,9 em 2015, para 536 em 2016.¹ Com isso podemos perceber uma questão: os alunos não estão aprendendo essas matérias. Desconsideramos a ideia de que tais avaliações conseguem de fato estimar a aprendizagem desses alunos, ou mesmo que este seja o objetivo delas. O que chama atenção é que a maioria das escolas busca preparar seus alunos para obter a aprovação nesses exames, e assim optam por um ensino com alta carga de informações que, para “ganhar tempo”, são pouco problematizadas e sujeitas a reflexão. Percebe-se assim que o modo pelo qual as escolas e os professores estão ensinando não desenvolve aprendizagens, e sim máquinas para a resolução de avaliações cujos resultados mostram a ineficiência da escolha.

Diante dessa constatação, nos remetemos a uma questão interessante formulada por Flávia Caimi em 2006, como título de seu artigo: “Por que os alunos (não) aprendem história?”. De forma inteligente a autora busca compreender a aprendizagem e a não aprendizagem dos estudantes na disciplina de história, e suas considerações contribuem bastante para as questões presentes neste artigo, já que ela percebe a ausência de interesse e curiosidade dos estudantes pela história oferecida nas escolas (Caimi, 2006).

Essa problematização evidencia de forma simples que as práticas de ensino não estão produzindo uma aprendizagem significativa e com resultados positivos. Não é difícil encontrar professores se queixando do desinteresse e apatia dos estudantes quanto ao processo de aprendizagem, e os próprios estudantes também denunciam a monotonia da escola e o fato de que as aulas são desestimulantes. O modelo de escola praticado no

¹ “Ministro apresenta resultados gerais do Enem 2016 e celebra êxito na realização do exame”. Portal MEC, Brasília, 18 jan. 2017. Disponível em: portal.mec.gov.br/component/content/article?id=44111.

Brasil não mudou. Se transportássemos um professor do início do século XX para o presente, ele não teria muitos estranhamentos, já que encontraria a escola, a sala de aula, a lousa, os estudantes enfileirados, ou seja, poucas mudanças quando comparadas à sua época. A escola parou no tempo, continua reproduzindo interesses e formatos que não cabem mais nos nossos dias. Com o acesso facilitado da internet, os aparelhos digitais são muito mais atrativos para adquirir informações que a aula expositiva do professor. A escola perde o título de local de conhecimento. Por conseguinte, cabe questionar: para que serve a escola hoje?

A disciplina de história também passa pelo mesmo dilema, pois geralmente é trabalhada de forma mecânica, presa ao passado e apresentada como pacotes-verdades, além da grande quantidade de conteúdos para pouca carga horária, o que difere da idealização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo. Há a história idealizada pelos documentos oficiais e pelas pesquisas acadêmicas, e a história real praticada nas escolas. Algumas pesquisas sobre o ensino de história começaram a florescer. Esse campo de pesquisa foi negligenciado pelos historiadores, e, com a redemocratização do país, ganhou espaço, porém adquiriu maior fôlego com projetos de iniciação à docência nas universidades. Essas pesquisas estão trabalhando para compreender a questão formulada por Caimi, debatendo e analisando os problemas do ensino-aprendizagem de história e a formação dos professores.

Mesmo diante desses paradigmas encontrados na escola precisamos nos perguntar: o que mobiliza os estudantes para a aprendizagem? Como o foco aqui é a disciplina de história, sejamos mais específicos: o que mobiliza os estudantes para a aprendizagem histórica? Adentramos os muros da universidade repletos de desejos em vista da futura profissão: ser um bom professor de história. Carregamos a ideia de que a graduação nos formará professores, que sairemos da universidade com os conhecimentos necessários para a boa atuação em sala de aula, porém, o que observamos é um cenário diferente. Segundo Paulo Freire: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro à tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991). A formação docente se desenvolve pela prática e a reflexão sobre a prática, não somente pela conquista de um diploma acadêmico. Portanto, cumpre que os professores reflitam sobre sua formação e sua prática, analisando seu papel no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Este artigo, portanto, é fruto das reflexões e práticas de um professor iniciante, que lida com a disciplina de história no Colégio Interativo, em Araci-BA, e que, lançando mão das metodologias ativas buscou aproximar o universo dos estudantes de suas aulas, dividindo a responsabilidade de ensinar e aprender, situando-os como protagonista do processo. Inspirado no trabalho realizado na turma do 9º ano do ensino fundamental, propomos aqui compartilhar os resultados da incorporação dessas metodologias ao ensino de história.

O ensino-aprendizagem de história: velhos caminhos, novas perspectivas

Comumente deparamos nas aulas com o propósito da escola que chamamos de tradicional: a aquisição acumulativa de informações. Um universo de conteúdos expostos sem significado para os estudantes e cujo objetivo beira à memorização para realização de avaliações. Em história, nos deparamos com caracterizações mais específicas, tais como “ordenação mecânica dos fatos em causa e consequência, cronologia linear, eurocêntrica, privilégio de homens, de brancos, numa visão heroizada e idealizada, conteúdos como pacotes-verdades” (Caimi, 2006:20). A história, assim, se distancia do campo de interesses e portanto das necessidades do estudante, já que ele não consegue perceber a importância do conhecimento histórico, totalmente vinculado ao passado, sem relação alguma com seu cotidiano. Isso resulta em uma educação desprovida de sentidos, uma mera síntese da história tradicional, que não tem funcionalidade nenhuma, já que não possui significado para esses sujeitos.

Diante das amarras presentes na disciplina de história na escola, propomos uma simples discussão sobre a aprendizagem histórica com o objetivo de apresentar abordagens e direções para o ensino-aprendizagem da matéria. Consideramos aprendizagem histórica a transformação das informações que os estudantes já possuem e levam para a escola em conhecimento. Esse conhecimento é construído e estruturado com as ferramentas e abordagens próprias da ciência histórica, ou seja, no ensino pautado pela formação de sujeitos que pensem historicamente (Schmidt e Cainelli, 2009:66). E, para pensar historicamente, é preciso levar em consideração os temas, métodos, procedimentos e técnicas utilizados pelo historiador, não para formar mini-historiadores na escola, mas para possibilitar o entendimento do conhecimento histórico e de sua importância. Saber lidar com os fatos históricos, organizá-los, ler e interpretá-los, para assim construir explicações próprias sobre a relação presente/passado/futuro são ferramentas da história

que devem ser trabalhadas em sala de aula. Assim, o estudante poderá ressignificar o tempo presente e se perceber como agente ativo da história.

Com esses pressupostos, o estudante caminhará para o desenvolvimento de uma consciência histórica, conceito trabalhado pelo alemão John Rusen e que diz respeito à orientação no tempo e à compreensão das ideias históricas para além dos muros da escola, em suas vivências e experiências. A história na escola tem como objetivo desenvolver saberes históricos para que o estudante possa fazer com que “a relação entre presente/passado seja fundamentada em narrativas complexas, que se prestem a uma orientação temporal para a vida presente, baseada em princípios, como liberdade, democracia e direitos humanos” (Schmidt e Cainelli, 2009:69). Trata-se então de uma disciplina que visa a contribuir para a formação social e científica desses sujeitos, e para tanto se faz necessário adicionar vida à história escolar, utilizando a realidade dos estudantes, ou seja, aproximando a história do tempo presente, a fim de que a aprendizagem da disciplina resulte na tomada de consciência desses sujeitos. O professor precisa ter um olhar especial para o desafio de se apropriar dos conhecimentos e concepções que estes sujeitos têm do mundo e considerá-los parte fundamental do processo, aproximando-os das ferramentas e dimensões da história, de maneira que a aprendizagem passe a ter significado para os estudantes.

A aprendizagem histórica está intimamente ligada à vida do sujeito, pois é constituída dos elementos que ele já possui. Com a mediação do professor, o aluno poderá relacionar o estudo dos acontecimentos históricos a problemas do presente, entendendo a narrativa histórica por meio de fontes históricas lidas e interpretadas em uma perspectiva multifacetada. Sendo assim, a história na escola será preenchida de sentidos, pela formação dos estudantes como sujeitos históricos ativos, contribuindo para a construção de sua identidade, da crítica e da cidadania.

O estudante como agente ativo do processo de ensino-aprendizagem é o princípio das metodologias ativas. Como a própria nomenclatura diz, essas são metodologias que buscam reestruturar as funções dos estudantes e professores, colocando o estudante como o protagonista da tarefa de aprender. O professor deixa de ser o informante e transmissor do conhecimento para se tornar mediador, ou seja, aquele que vai interceder pela aproximação dos estudantes, utilizando metodologias variadas, com os conhecimentos prévios e experiências com o conhecimento histórico. A tarefa do professor é propor “atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilíbrios sucessivos” em seus estudantes (Caimi, 2006:25). O estudante deixa de captar as informações do

professor, deixa sua posição passiva de expectador e assume a posição ativa de pesquisador, construtor do conhecimento, responsável pelo processo de ensino-aprendizagem em parceria com o professor. O estudante se torna aquele “que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses”, construindo e estabelecendo suas próprias categorias de pensamento (ibid.:26).

O estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem é o pilar das metodologias ativas. Entretanto, outras características marcam a fundamentação dessa abordagem metodológica, como a autonomia do estudante, a problematização da realidade e a reflexão, o trabalho em equipe, a inovação, o professor como mediador. Tais bandeiras não são novas no campo da educação e de outras áreas do conhecimento. Inúmeras correntes consagradas já propuseram esses temas. Vejamos algumas de forma bem sucinta.

O interacionismo, por exemplo, desenvolvido principalmente por Jean Piaget e Lev Vygotsky, apontam para o desenvolvimento pela mediação, no caso da interação social, cujo desenvolvimento cognitivo se dá pelo convívio com o meio e com os indivíduos. Diante disso,

[...] o professor que adota essa concepção de aprendizagem passa a ser corresponsável pelo aprendizado do aluno, que é o principal responsável por esse processo. A adoção da visão interacionista implica que o professor entende a aula como um espaço no qual a voz do aluno deve ser ouvida para que ele possa constituir-se como sujeito da sua aprendizagem. Isso conduz o aluno à formação de uma consciência crítica, que o professor precisa fomentar [Oliveira, 2010:29].

Para John Dewey não pode haver separação entre a vida e a educação, ambas devem ser integradas, e a função da escola é preparar os estudantes para a vida por meio de experiências. Ele argumenta que “só se aprende o que se aplica; mas não basta só praticar, é preciso haver reconstrução consciente da experiência; aprende-se por associação; não se aprende nunca uma coisa só; toda aprendizagem deve ser integrada à vida” (Diesel et al., 2017:282). A escola, portanto, deve preparar para a vida, problematizando a realidade e incentivando que os sujeitos assumam a responsabilidade sobre suas vidas de forma consciente.

David Ausubel contribui nessa discussão com a defesa da aprendizagem significativa em detrimento da aprendizagem mecânica. Ele define a necessidade de

articular os conhecimentos prévios do estudante juntamente com a potencialidade do material escolhido pelo professor para a mediação, a fim de que haja disposição do estudante para aprender. O interesse do aluno está intimamente ligado à qualidade da aula que o professor produziu. Assim, existe uma corresponsabilidade entre professor e aluno no ensinar e no aprender. Pelo construtivismo e pela autonomia, o brasileiro Paulo Freire advoga o diálogo como método formativo, utilizando a visão de mundo e as experiências dos estudantes em sala de aula para promover uma leitura crítica e problematizada da realidade, desenvolvendo a consciência em prol da transformação da realidade desses sujeitos.

Em síntese, percebe-se que diversos intelectuais de diversos tempos e lugares já defendiam os princípios que norteiam a educação baseada em métodos ativos. Por conseguinte, essas discussões não são novas. Entretanto, a prática desses princípios é pontual e pouco noticiada, por isso, cada experiência representa uma essência nova e muito significativa.

Atualmente, muito tem se produzido sobre as experiências com o chamado ensino híbrido, metodologia que mescla o ensino presencial com o ensino on-line. Os processos de ensino-aprendizagens tradicionais não mais respondem às demandas dos jovens do mundo contemporâneo, que estão conectados à internet e possuem muitas informações na palma da mão. No intuito de promover aulas mais dinâmicas e interativas, algumas escolas e professores têm optado pelo uso dessas ferramentas, que não podem ser consideradas uma forma de oposição à escola tradicional, mas um meio de convergência entre o ensino tradicional com professor em sala de aula e o uso das tecnologias como suporte de apoio para o desenvolvimento das atividades dentro e fora da sala de aula.

O ensino híbrido possui diversos modelos de aplicação, e aqui vamos apresentar apenas dois, ambos utilizados na experiência compartilhada neste artigo. O modelo “rotação por estações” sugere pontos específicos com diferentes atividades determinadas pelo mediador. Essas atividades devem ter objetivos estabelecidos e atividades diferenciadas a cada estação. Com ela, os estudantes poderão vislumbrar o conteúdo em diferentes formas, tais como: leitura, escrita, debate, desenho, solução de problemas, relação de diferentes linguagens, tutoria, entre outros. Os objetivos de cada estação devem estar alinhados, para que se alcance o resultado esperado. Esse modelo possibilita o aumento de oportunidades para aprender, já que o estudante terá contato com o conteúdo de variadas formas e com abordagens diversificadas.

O modelo “sala de aula invertida” reestrutura o que é bem comum nas escolas tradicionais. Normalmente o professor utiliza seu horário de aula para transmitir as informações do conteúdo ao seu estudante e passa atividades para serem resolvidas em casa. Como o tempo em sala de aula é curto, a correção também acaba sendo feita de forma expositiva, o que geralmente resulta em um ciclo de puro verbalismo. A “sala de aula invertida” reconfigura essa lógica, pois acredita que o momento em que o aluno mais precisa de mediação é quando tem dúvidas, e comumente essas dúvidas aparecem durante as atividades, que são realizadas sem a presença do professor, quando eles estão em casa. Nessa inversão da lógica da sala de aula, “os alunos têm acesso ao conteúdo on-line, testam suas habilidades na aplicação do conhecimento e interagem uns com os outros em atividades colaborativas durante os momentos presenciais em sala de aula” (Andrade e Souza, 2016:10).

A aplicação desses modelos é um meio possível para superar alguns dos nós que foram aqui apontados, pois possibilitam o desenvolvimento de diferentes abordagens para a compreensão dos conteúdos, lidando com diferentes inteligências e abarcando um maior número de alunos. Entretanto, eles exigem dos professores um planejamento bem amarrado para que os objetivos sejam alcançados. A intensa jornada de trabalho, o baixo retorno financeiro e o desgaste físico e psicológico acabam tornando essas práticas mais um desafio da práxis docente. Mas elas merecem nossa atenção, já que são um caminho possível para inovar o processo de ensino-aprendizagem.

Relato de experiência

Na turma do 9º ano do ensino fundamental no Colégio Interativo, localizado no interior da Bahia, propomos durante as aulas sobre Guerra Fria a utilização das metodologias ativas, no intuito de incentivar a pesquisa e a produção de conhecimento histórico pelos próprios estudantes.

Iniciamos explicando à turma como ela faria os trabalhos nas próximas semanas; começamos com um *brainstorming* sobre o conceito que os alunos tinham de guerra, que eles foram desafiados a representar em desenho. A maioria das representações mostrava armas, mortes, destruição e violência. Em seguida, problematizamos o conceito de “Guerra Fria”, aproximando-o e distanciando-o das ideias apresentadas nos desenhos. Após o debate, fizemos a leitura do capítulo do livro didático referente à Guerra Fria para identificarmos pontos importantes desse fato histórico, sempre o relacionando às ideias

expostas no primeiro momento. Após a leitura, indicou-se aos estudantes uma videoaula sobre o conteúdo como atividade para casa. Esses primeiros passos buscaram familiarizar os estudantes com o conteúdo em questão.

Na segunda aula, o planejamento do dia era por estações de trabalho. Como os estudantes já tinham feito a leitura e assistido à videoaula, eles possuíam ideia dos principais pontos do conteúdo. Foram montadas quatro estações com as propostas a seguir listadas.

- a) Identificação de fatos referentes à Guerra Fria em trechos do texto “Guerra Fria”, do livro *Era dos extremos*, de Eric Hobsbawm.
- b) Associação dos fatos identificados na estação anterior com imagens (fotografias, charges e pinturas).
- c) Relações de um fato identificado no texto escrito com questões do tempo presente.
- d) Explicação da relação feita na estação anterior utilizando algum índice histórico (nessa estação os estudantes puderam utilizar a internet em seus celulares).

O objetivo dessas estações era identificar as informações que os estudantes haviam levantado a partir dos vídeos e verificar se haviam conseguido estabelecer relações com o tempo presente. O resultado foi positivo, pois os grupos produziram boas relações após identificar os fatos, tais como: desenvolvimento tecnológico, lutas por direitos, relações diplomáticas, entre outros.

Na terceira aula, iniciamos uma nova fase, a pesquisa como princípio formativo. O mediador apresentou um vídeo sobre a história das histórias em quadrinhos (HQ), e em seguida contextualizou o desenvolvimento de muitos heróis durante a Guerra Fria. Os grupos foram divididos em equipes para iniciar um processo de pesquisa listando personagens de HQ que surgiram ou sofreram influência em suas histórias pelas movimentações do conflito entre Estados Unidos e a antiga URSS. Esse momento foi interessante, pois diversos estudantes tinham cadernos com ilustrações de heróis que apareciam nas listas das equipes. Os principais listados foram: Hulk, Quarteto Fantástico, Tintim e Capitão América. Estes se tornaram tema de cada grupo, e eles tiveram de procurar e escolher uma edição dessas HQ e fazer a leitura e contextualização na Guerra Fria, a fim de discutir as ideias históricas presentes nesse material, identificar como a Guerra Fria aparece no enredo e analisar as aproximações e os distanciamentos em relação

aos posicionamentos norte-americano e soviético. Esses objetivos foram realizados em casa e em sala de aula, onde o professor orientava as equipes no processo de pesquisa.

No fim, os alunos tiveram de organizar e apresentar os resultados do processo de pesquisa no formato de comunicação oral. As apresentações se basearam no conceito de bipolaridade bastante presente nas produções sobre a Guerra Fria. A produção norte-americana lançou muitas HQ nesse período, com o intuito de difundir suas ideologias, qualificando os personagens trajados em vermelho, branco e azul com os adjetivos do bem, e os personagens vestidos de vermelho com as características do vilão, em referência ao comunismo. Os personagens norte-americanos foram enfatizados pelos estudantes por serem mais populares, porém, os grupos também propuseram pesquisar a criação de personagens de HQ pelos soviéticos. No entanto, em decorrência do pouco tempo até o fechamento da atividade e da pouca informação disponível sobre o tema, não conseguimos desenvolver essa parte.

A experiência aqui resumida obteve resultados positivos, pois conseguiu que grande parte da turma se envolvesse no processo do trabalho, por se tratar de personagens próximos aos seus interesses. Assim, os estudantes tinham curiosidade de entender o que aquela personagem de HQ, filme ou capa do caderno tinha a ver com a história e podia lhe ensinar sobre história. O trabalho contou com o apoio dos professores de língua portuguesa, redação e inglês – este último contribuiu com a leitura de HQ no idioma original.

Alguns estudantes deixaram seus relatos: “A experiência de estudar a Guerra Fria com uma metodologia diferente, no caso, a HQ, foi bastante empolgante. Como é algo atual, e com que nós jovens temos mais afinidade, foi divertido e aprendemos bastante”; “Forma mais divertida, dinâmica, porque gosto e conheço esses personagens. Foi interessante vê-los envolvidos na história. Peço mais aulas assim, que envolvam vários jeitos de se aprender e coisas que queremos conhecer”. Esses relatos confirmam que o uso de temas que fazem parte do universo do estudante nas aulas promove seu interesse em aprender; e, quando associadas a metodologias que o posicionem como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, o resultado é ainda mais positivo. Diversificar nas metodologias é outro ponto fundamental, pois aproxima os diversos modos de aprender.

Considerações finais

Cumpra promover uma revolução na educação, desde a formatação da escola até o papel destinado aos professores e estudantes. A escola está amarrada às demandas do passado, que pouco fazem parte do tempo presente, pouco interagem com os jovens estudantes. Assim, faz-se necessário transformar a sala de aula em um lugar de diálogo, de construção coletiva, um espaço democrático e inclusivo.

Especificamente no caso da história, precisamos dar vida a essa disciplina, mediar os estudantes para que sejam protagonistas de sua própria história, cumprindo a finalidade do ensino-aprendizagem da matéria, que é fazer com que os estudantes compreendam

[...] que o passado, o objeto de estudo da história, um dia já foi presente e [será] o futuro de alguém; que vivemos em uma sociedade que é como é porque pessoas que viveram antes de nós tomaram determinadas decisões que nos fizeram ser o que somos e o que não somos. Isso é importante porque leva em consideração o fato de que nossas decisões, tanto individuais como coletivas, também criam determinado futuro para nossos descendentes. E, a respeito disso, temos compromissos em relação à moral e à ética. Apesar de não podermos modificar o passado, ao interpretá-lo e narrá-lo à luz de nossas lutas individuais e coletivas, podemos levantar nossas questões sobre o presente e pensar o futuro a partir dos princípios da liberdade, democracia e cidadania [Schmidt e Cainelli, 2009:69-70].

Referências

- ANDRADE, Maria do Carmo F. de; SOUZA, Priscila Rodrigues de. Modelos de rotação do ensino híbrido: estação de trabalho e sala de aula invertida. *E-tech*, v. 9, n. 1, 2016.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Revista Tempo*, n. 21. Rio de Janeiro: UFF, 2006.
- DIESEL, Aline et al. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Thema*, v. 14, n. 1, 2017.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. A aprendizagem histórica. In: _____. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009.

11

Uso do audiovisual para o ensino de sociologia

Festival Identidade e Narrativa de Curtas do Andrews (Finca)¹

Roberto Mosca Jr.

Introdução

Este artigo descreve uma experiência pedagógica realizada dentro do Festival Identidade e Narrativa de Curtas do Colégio Andrews (Finca), que acontece, desde 2008, por iniciativa do professor de filosofia Michel Mello. A proposta nasceu com o intuito de articular conteúdos de disciplinas da área de humanas (filosofia, sociologia, redação, entre outras), a partir de um tema que o Colégio Andrews escolhe anualmente para ser trabalhado por diferentes campos de conhecimento e em todos os segmentos de ensino. O Finca continua, e hoje, com quase dez anos de existência, vem estimulando os alunos para a realização de curtas experimentando diferentes atividades, como escrita de roteiro, uso de autores, temas e conceitos.

Logo após a primeira versão, o projeto foi herdado por mim e por outros professores, e as perguntas que nortearam o aprofundamento das atividades foram: como “transmitir” o pensamento sociológico a jovens entre quinze e dezessete anos, pertencentes à classe média, em geral moradora de bairros da Zona Sul carioca, e estudantes de uma das mais tradicionais escolas da cidade? Como criar um meio que pudesse ao mesmo tempo atrair os estudantes e auxiliar, como ferramenta pedagógica, as aulas de sociologia no espaço escolar? Entrei no Colégio Andrews, no segundo bimestre de 2009; e, nessa instituição, tive oportunidade de lecionar a tão idealizada, por mim e por muitos de minha geração, sociologia no ensino médio.

O Finca sempre procurou incentivar o processo de ensino e aprendizagem a partir de experiências que pudessem proporcionar aos estudantes uma “alfabetização cinematográfica”, além de uma articulação dos conteúdos apreendidos nas disciplinas com uma produção audiovisual. A ideia é gerar, nos estudantes e professores envolvidos, uma

¹ Dedico este texto àqueles que estiveram juntos nesta empreitada: Michel Mello, primeiro idealizador; Leila Riger e Eduardo, parceiros de várias edições; Luís Felipe Carvalho, que não deixou “a peteca cair”, assumiu e manteve o projeto; Pedro Flexa Ribeiro e Beatriz Miné, que acreditaram e apoiaram a proposta desde o primeiro momento; e Manoela Mosca, minha filha, atriz e ganhadora de um Finca como melhor atriz.

sensibilidade para as técnicas e os recursos do audiovisual, entendidos como mais uma prática pedagógica. Sua importância situa-se justamente na possibilidade de incorporar novas linguagens aos métodos de ensino tradicionais. Tendo como parâmetro os resultados positivos anteriores e um excelente nível das produções, com participação de profissionais de diversas áreas, o projeto conseguiu se consolidar. Em 2016, chegou à sua 10ª edição, e atualmente conta com o reconhecimento da comunidade escolar, auxiliando o ensino de sociologia, que acabou por se consolidar na grade curricular do ensino médio. Com a colaboração de outros professores, parceiros de diversas áreas e o engajamento dos estudantes, o trabalho segue cada vez mais sólido, o que nos possibilita dizer que de fato representa uma experiência de vanguarda e inovação de práticas pedagógicas.

A problemática

Por se tratar de um projeto que usa o audiovisual para o ensino da sociologia, uma das problemáticas enfrentadas logo de início foi: como traduzir, para uma linguagem menos “estranha” e “complexa”, os conceitos e teorias da sociologia? Como tornar mais palatáveis temas contemporâneos que versam sobre o indivíduo, grupos, relações sociais e instituições, sem falar nos autores clássicos, com sua linguagem por vezes rebuscada e métodos científicos rigorosos? Como realizar isso? Como criar mecanismos para o desenvolvimento de um saber crítico e de uma curiosidade fundamentais para lidar com os desafios postos pelo mundo e por nosso entorno imediato? Essa era uma tarefa e tanto a ser enfrentada!

No primeiro momento, a problemática aparecia não como uma especificidade de minha atuação, mas como uma questão epistemológica da própria atividade docente, que deve ser discutida à medida que se torna relevante para o campo da sociologia.¹ A questão me fez pensar em como poderia proporcionar uma familiaridade com o saber sociológico para além do livro didático, por exemplo.² Este efetivamente sofria e ainda sofre resistência por parte dos alunos, por isso, pensei em desenvolver ferramentas que

¹ Podemos entender melhor a dimensão desse problema na questão proposta por Anthony Giddens em *As novas regras do método sociológico*, e citada no artigo “O que os jovens podem querer com a sociologia?” (Bomeny et al., 2010), relativa a uma linguagem inacessível utilizada pela sociologia para fins didáticos.

² O livro didático utilizado por mim em sala de aula foi o *Sociologia* (Vários autores, 2006). Este livro paranaense é definido, em sua própria apresentação, como um “livro didático público que chegava às escolas da rede como resultado do trabalho coletivo de educadores. Foi elaborado para atender à carência histórica de material didático no ensino médio, e como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes da professora e do professor”.

pudessem me aproximar daquele universo para o qual tinha sido catapultado quase inesperadamente. Até então, minha experiência com o ensino de sociologia se restringira ao ensino superior, o que se alteraria com a decisão do Ministério da Educação em regulamentar a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio:

No dia 11/8/2006, o ministro da Educação, Fernando Haddad, homologou decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE) determinando a obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia nas escolas públicas e privadas. A partir daquela data, as 23.561 escolas de ensino médio do país teriam um ano para definir e colocar em funcionamento o plano pedagógico das referidas disciplinas. O parecer do CNE, aprovado em 7 de julho daquele ano, e homologado pelo ministro da Educação, propôs a obrigatoriedade baseado na afirmativa de que, “na ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), os conhecimentos de filosofia e sociologia são necessários ao exercício da cidadania. Segundo o relator do parecer, o conselheiro César Callegari, a decisão do CNE é uma aposta na capacidade da sociologia de inspirar os estudantes a desenvolverem discernimento na tomada de decisões e tolerância para compreender a origem das diversidades” [Bomeny et al., 2010:2].

Nesse contexto, eu estava disposto a investir numa nova experiência capaz de modificar a maneira como eu ensinava sociologia, justamente para dar conta da tarefa de relacionar-me com jovens cujos códigos e espaços de sociabilidade se constroem também fora do espaço da sala de aula. Já havia esboçado uma ideia, porém, não um projeto estruturado, e, assim, paulatinamente, foi crescendo a vontade de contribuir com saberes que pudessem se tornar interessantes aos adolescentes com quem eu estava trabalhando. Também vislumbrava contribuir para a valorização e consolidação da sociologia no conjunto das disciplinas obrigatórias à formação do estudante do ensino médio.

Minha aposta baseava-se, sobretudo, na perspectiva da cultura do consumo, do professor e sociólogo Nelson Dácio Tomazi, orientado pelas discussões de Néstor Canclini: “Por fim, enfaticamente assumimos ou modificamos a maneira de trabalhar, planejar, utilizar recursos didáticos e avaliar como professores, ou nossos jovens alunos irão procurar em outros lugares o conhecimento e a forma de conhecer que não estamos sabendo transmitir e formar” (Tomazi e Lopes Jr., 2004:73).

Seguindo essa orientação, acabei por incorporar o Finca como ferramenta aos já tradicionais recursos didáticos (aulas expositivas, livros, textos e debates), no anseio de superar esse dilema.

O uso de novas tecnologias e o contexto pedagógico

Nas últimas décadas, com o avanço das novas tecnologias, são notórias as inúmeras transformações da sociedade contemporânea. A virtualidade e novas mídias estão trazendo como consequência novas maneiras de aprender e ensinar, fazendo com que tempo e espaço sejam percebidos em âmbitos diversificados. Além disso, uma imensa quantidade, mas não necessariamente qualidade, de informação acaba por desafiar a educação a desempenhar um novo papel e a pensar novas práticas para novas demandas.

Essas novas demandas não podem ser desconsideradas pela sociologia, uma vez que o tema das novas tecnologias provoca transformações, engendrando relações, subjetividades e comportamentos até então desconhecidos. Os jovens estão cada vez mais abandonando as formas canônicas de leitura, como o livro didático, e substituindo-as pelo uso crescente de imagens. Conclusão: sai o texto e entram as formas, cores e sons da tela imagética. O cenário acaba por acrescentar novas questões a serem problematizadas, mas também por alterar o próprio ensino de sociologia em sala de aula.

Convencido de vez pela irreversibilidade desse quadro, adotei o Finca como uma estratégia pedagógica para o ensino de Sociologia em minhas aulas e o incorporei ao planejamento anual da disciplina.

Novas perspectivas para a prática de ensino de sociologia

Diante da multiplicidade de linguagens rápidas, furtivas, fragmentadas, dinâmicas e atraentes, como prender a atenção dos jovens? Primeiramente, acredito que precisamos, como docentes, utilizar novas práticas, para além das já ritualizadas, mas ao mesmo tempo sem cair na armadilha de utilizar as novas técnicas como panaceias que salvarão nossas aulas. O uso do filme como salvacionismo pedagógico, como apresenta em seu artigo a professora e pesquisadora Ana Lúcia Martins, pode ser tão nocivo quanto a insistência nos recursos naturalizados e desgastados pelos novos tempos e sujeitos (Martins, 2007).

Já se sabe que o acesso ao conhecimento não se dá somente na sala de aula, mas também por outras vias que vão além – ainda que não prescindam – do espaço escolar. Assim, por vezes eu me perguntava: por que não explorar outros espaços no interior da própria escola como possibilidade de ensino e aprendizado? O protagonismo do professor

pode e deve ultrapassar a esfera da sala, e isso me parecia como um paradigma a ser seguido para trabalhar com o ensino de sociologia.

O Finca surgiu assim como uma dessas possibilidades. Com ele, pude experimentar uma prática pedagógica diferenciada, à medida que interagiu com os estudantes em outro espaço/tempo que não só o momento da sala de aula. A ideia foi que as aulas de sociologia deixassem de ser entediadas, como muitos acreditavam ser, e se tornassem vivas e atraentes, envolvendo inclusive outros protagonistas na produção do conhecimento sociológico.

Estava posto o desafio: como reelaborar minha prática docente reconfigurando estilos e hábitos tradicionais do ensino, além de criar uma nova maneira de me relacionar com os alunos?

Tomando como ponto de partida a ideia do professor como agente ativo, que não é mero transmissor ou repetidor de conteúdos elaborados por outros especialistas, eu comecei a construir o festival em conjunto com outros professores, como estratégia para uma “nova” prática docente.

Em certa medida, eu me enxergava como um professor a “navegar à deriva ou, se preferirmos, [aquele que] avança como um equilibrista estável, tentando conciliar o inconciliável, como misturar água e fogo” (Perrenoud, 2001:22). Apesar da insegurança momentânea, segui firme na minha convicção de que o Finca representava uma nova etapa de minha ação como docente.

O festival materializava, para mim, *conteúdos pedagogizados*, como aponta Lee Schulman (*apud* Oliveira e Costa, 2010:160). Eu acreditava realmente que ele possuía um potencial para novas formas de produção de conhecimento, adequadas à variedade de habilidades e contextos em que se situam os estudantes.

Com base numa crítica ao modelo tradicional de técnicas em didática e práticas de ensino, a questão do uso de materiais didáticos ou novas tecnologias não é dada *a priori*. Faz-se necessário que o profissional acadêmico ou o professor perceba quais são os meios mais adequados para o seu contexto. Para mim, uma mistura do material didático com o uso do audiovisual na forma de festival de curtas rendeu bons frutos para o ensino de sociologia.

Quais foram os ganhos? Num balanço preliminar, um ponto bastante positivo foi a desconstrução da “avaliação formal” como único critério de medição de conhecimento. O Finca possibilitou uma nova forma de avaliação baseada em habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes ao longo do processo de construção do

curta, como adaptação do roteiro ao tema do ano, linguagem utilizada, uso de conceitos e teorias da sociologia e escrita do roteiro (ver Anexo I). Outro ganho foi o maior reconhecimento da disciplina de sociologia no âmbito escolar, com periódicos como o jornal publicado pelo colégio (ver Anexos II e III). E, por fim, a possibilidade de os estudantes se expressarem e darem visibilidade a questões subjetivas que, por motivos diversos, acabavam silenciadas no dia a dia da escola. Nos filmes produzidos, eles acabavam se sentindo mais confortáveis e encontrando espaço para externar, de forma mais livre, suas angústias, seus desejos e reflexões. Aqui, sem dúvida, é preciso reconhecer os méritos do colégio, que sempre compreendeu a importância dessas questões e insistiu para que elas tivessem um espaço pedagógico privilegiado, para serem tratadas de maneira saudável e com o cuidado que merecem.

Vale frisar que este relato é um misto de balanço, agradecimento e contribuição para a abertura de novos caminhos para a prática didática de sociologia. Na busca da construção de consensos mínimos em relação à prática docente e aos recursos utilizados nas aulas de sociologia no ensino médio, apresentei algumas possibilidades que podem ser suprimidas, acrescentadas ou reelaboradas diante da singularidade de cada ambiente de ensino, assim como das alterações tecnológicas tão presentes no nosso cotidiano.

Anexo I

2ª SÉRIE – EM

Turma: _____

Professor : _____ /___/2014

VI FINCA – 2014 - Ficha de avaliação

Filmes	Adaptação do roteiro ao tema do ano (2,0)	Linguagem (2,0)	Uso dos conceitos e teorias de Filosofia e Sociologia (2,0)	Fidelidade do roteiro no filme (2,0)	Escrita do roteiro (2,0)
1)					
2)					
3)					
4)					
5)					
6)					
7)					
8)					
9)					
10)					
11)					

Observações: _____

Proibida a reprodução total ou parcial de textos, fotos e ilustrações, por qualquer meio, sem prévia autorização do editor.

Anexo II

JORNAL DO ANDREWS

A NECESSIDADE DO PENSAR E SUA INEVITABILIDADE

A Sociologia, estudada no Ensino Médio, tem o objetivo de introduzir as principais questões conceituais e metodológicas das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), através do estudo dos três paradigmas fundantes do conhecimento sociológico – Marx, Durkheim e Weber, que discutem algumas questões que tratam da compreensão da realidade social. Assim, promove-se uma reflexão sobre como se projetam as relações sociais cotidianas em geral no mundo e, em particular, a partir da diversidade cultural brasileira.

A Filosofia, em seu papel mais específico, apresenta aos alunos do Ensino Médio os principais filósofos e as mais importantes escolas filosóficas desenvolvidas pela Humanidade. A partir de conceitos e reflexões elaborados pelas diversas vertentes do pensamento filosófico, busca-se pensar sobre o mundo atual, a realidade,



SÓ A BAILARINA QUE NÃO TEM: FILME ELABORADO PARA O FINCA – FESTIVAL IDENTIDADE E NARRATIVA DE CURTAS DO ANDREWS

para que o aluno possa desenvolver por conta própria, como indivíduo autônomo, o gosto pela capacidade de refletir sobre a sua própria existência individual.

As fontes de estudo potencializadoras do pensamento são resultado de uma seleção estratégica de alguns problemas filosóficos, entre muitos possíveis, em especial, a história que diz respeito a cada um de nós... Afinal... é disso que trata a Filosofia de pensar sobre o pensamento.

A experiência do pensar pode

partir de Platão, Aristóteles ou Nietzsche e alcançar os pensamentos dos alunos, ou, então, os alunos é que, com suas ideias sobre a realidade, promovem um encontro com os filósofos e sua filosofia. Em comum o pressuposto da necessidade do pensar e a sua inevitabilidade.

Para isso, são desenvolvidas atividades como o FINCA (Festival Identidade e Narrativa de Curtas do Andrews). O festival de

vídeos de curta-metragem se apropria dos temas que o Colégio escolhe para cada ano e, com base na utilização de recursos e técnicas de audiovisual, procura motivar e incentivar os alunos, proporcionando uma "alfabetização cinematográfica".

Como isso, combina os conceitos sociológicos, filosóficos e relacionais, o que o roteiro tem uma grande relevância e dá a oportunidade aos alunos de deixarem-se atravessar por aquilo que atravessamos pelo caminho.

Anexo III

FINCA: FESTIVAL IDENTIDADE E NARRATIVA DE CURTAS DO ANDREWS

O FINCA - Festival Identidade e Narrativa de Curtas do Andrews - tem como objetivo incentivar o processo de ensino e aprendizagem com base na utilização de recursos e técnicas de audiovisual, incorporando novas linguagens aos métodos tradicionais da prática pedagógica. A experiência pode proporcionar aos alunos uma "alfabetização cinematográfica, imagética", além da articulação dos conteúdos aprendidos com uma produção audiovisual.

O projeto prevê a realização de oficinas para instrumentalizar professores e alunos em temas e técnicas ligadas à área de audiovisual (montagem, enquadramento, movimentos de câmera, iluminação, cor etc.).

A primeira versão do FINCA aconteceu em 2008, com a proposta de articular o conteúdo de Filosofia com o tema do Colégio naquele ano, "Narrativa e Identidade". O Prof. Michel Melo estimulou o trabalho, que começou pela concepção de contos, escritos pelos alunos. Em etapa posterior, os contos foram convertidos em roteiros e filmados.

O resultado chamou atenção pela lucidez com que esse grupo de adolescentes escolheu narrar a vida adulta. Trata-se, sem dúvida, de uma visão bem realista e crítica da vida, do mundo.



SÓ A BAILARINA QUE NÃO TEM - FINCA 2012



CARA OU COROA - FINCA 2012

Referências

- BOMENY, Helena et al. O que os jovens podem querer com a sociologia? *Boletim Cedes: Dossiê Sociologia*, abril-maio de 2010. Disponível em: cedesiesp.com/2010/04/boletim-cesdes-abril-e-maio-de-2010.html; acesso em dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio*, vol. 3. Ciências humanas e suas tecnologias, Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- GIDDENS, Anthony. *Novas regras do método sociológico: uma crítica positiva das sociologias compreensivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MARTINS, Ana Lúcia Lucas. Cinema e ensino de sociologia: usos de filmes em sala de aula. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife: UFPE, 2007.

OLIVEIRA, L. F de Oliveira; COSTA, R. C. da. Material didático, novas tecnologias e ensino de sociologia. In: HANFAS, Anita et al. *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2009.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TOMAZI, N. D.; LOPES JR., E. Uma angústia e duas reflexões. In: CARVALHO, L. M. G (org.). *Sociologia e ensino em debate*. Ijuí: Editora da Unijui, p. 61-75, 2004.

VÁRIOS AUTORES. *Sociologia*. Curitiba: Seed-PR, 2006.

Proibida a reprodução total ou parcial de textos, fotos e ilustrações, por qualquer meio, sem prévia autorização do editor.

Sobre os autores

Artur Pereira é bacharel em ciências sociais pela FGV-RJ, estudante do curso de Licenciatura em História e bolsista do Pibid, de maio de 2015 a janeiro de 2018. E-mail para contato: Artur Pereira arturhpsilva@gmail.com.

Axel Rojas é mestre em estudos culturais pela Universidade Javeriana e professor titular do Departamento de Antropologia da Universidade del Cauca. E-mail para contato: axelrojasm@unicauca.edu.co.

Jaques Leone Matos de Oliveira é licenciado em história pela Universidade Estadual de Feira de Santana e professor de história no Colégio Interativo (Araci-BA). E-mail para contato: jaques.leone@gmail.com.

Jimmy Medeiros é doutor em estatística pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas, pesquisador da Escola de Ciências Sociais, do Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais do CPDOC-FGV e do FGV-Opinião. E-mail para contato: Jimmy.medeiros@fgv.br.

João Marcelo E. Maia é doutor em sociologia pelo IUPERJ, professor associado da Escola de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais do CPDOC-FGV. E-mail para contato: joao.maia@fgv.br.

Julieta Romeiro é doutora em sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ e professora de sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, campus Paracambi. E-mail para contato: julieta.romeiro@ifrj.edu.br.

Lambros Fatsis é PhD em sociologia pela Universidade de Sussex, *lecturer* em sociologia e criminologia na Universidade de Southampton. E-mail para contato: L.Fatsis@soton.ac.uk.

Letícia Carvalho de Mesquita Ferreira é doutora em antropologia social pelo Museu Nacional/UFRJ, professora adjunta do Departamento de Antropologia Cultural (DAC) e

do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) do IFCS/UFRJ.

E-mail para contato: leticiaacarvalho@gmail.com

Marta Cristina Soares Dile Robalinho é mestre em ensino de história pela Uerj, professora de história da rede municipal do Rio de Janeiro e da Seeduc-RJ, supervisora Pibid Uerj-Subprojeto Maracanã História. E-mail para contato: martadile@hotmail.com

Roberto Mosca Jr. é cientista social e professor do Colégio Pedro II. E-mail para contato: robertomoscajr@mac.com

Thais Blank é doutora em comunicação social pela Escola de Comunicação da UFRJ, professora adjunta da Escola de Ciências Sociais/CPDOC-FGV e do Programa da Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais CPDOC-FGV. Coordena o Núcleo de Audiovisual e Documentário CPDOC-FGV. E-mail para contato: thais.blank@fgv.br

Valesca de Souza Almeida é mestre em história social pela UFF e professora de história do Colégio Pedro II-Realengo II. E-mail para contato: valmeida@cp2.g12.br

Vivian L. Fonseca é doutora em história pelo CPDOC-FGV, pesquisadora da Escola de Ciências Sociais/CPDOC-FGV e professora adjunta do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Uerj. Coordenou a área do Subprojeto Pibid História/Maracanã da Uerj entre maio de 2015 e dezembro de 2016 e foi coordenadora institucional do Pibid-FGV História entre janeiro e julho de 2017. E-mail para contato: vivian.fonseca@fgv.br

Ynaê Lopes dos Santos é professora adjunta do Instituto de História da UFF. E-mail para contato: [ynaе.lopes.santos@gmail.com](mailto:ynae.lopes.santos@gmail.com)