

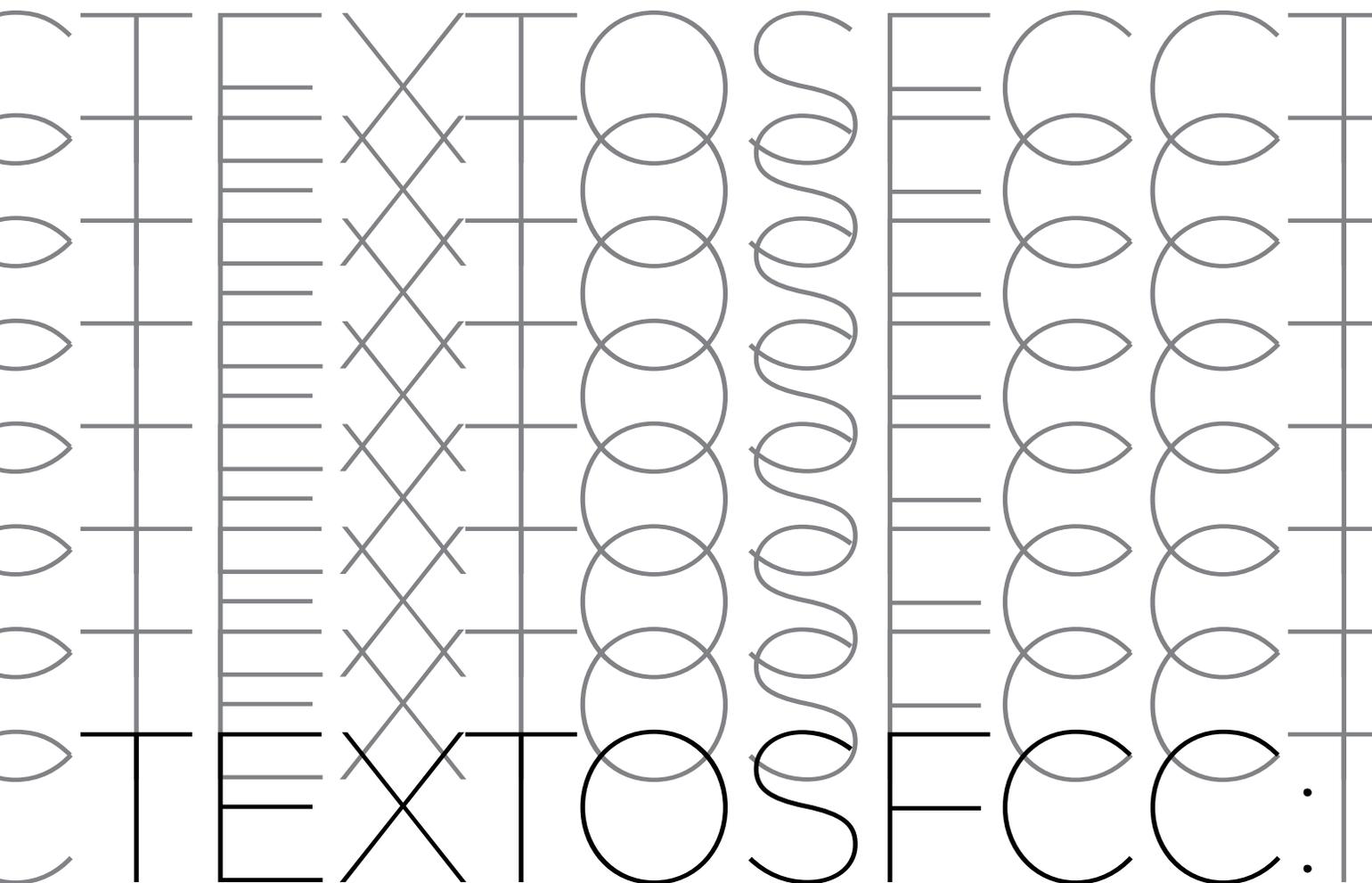
V. 50

PRÊMIO PROFESSOR RUBENS MURILLO MARQUES 2016

Experiências docentes em licenciaturas

AMADEU MOURA BEGO • ANA HELOISA MOLINA • BERNADETE DE LOURDES RAMOS BESERRA • GIOVANI JOSÉ DA SILVA •
JOELMA DE VARGAS BORGES • LUCIANO BEDIN DA COSTA • MARIA RENATA DA CRUZ DURAN • TATIELE MESQUITA CORRÊA

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



RELATÓRIOS TÉCNICOS

F977p FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Prêmio Rubens Murillo Marques 2016: Experiências docentes em licenciaturas / Fundação Carlos Chagas. - São Paulo : FCC, 2016.
ISBN 978-85-60876-05-1

148 p. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 50)

- 1 - Literatura, tecnologia e inclusão de deficientes visuais no ensino de história: o que acontece quando Shakespeare vai à escola?
- 2 - A implementação de unidades didáticas multiestratégicas na formação inicial de professores de química.
- 3 - "Objetos biográficos de memória": reconhecendo-se como agentes históricos a partir de aulas de prática de ensino de história.
- 4 - O lá fora também pode ser aqui: saberes significativos entre escola e universidade.
- 5 - A construção do olhar antropológico na formação docente.

1. Formação de Professores. 2. Sala de Aula. 3. Educação. 4. Didática. I. BEGO, Amadeu M. II. MOLINA, Ana Heloisa. III. BESERRA, Bernadete de L. R. IV. SILVA, Giovani J. da. V. BORGES, Joelma de VI. COSTA, Luciano B. da. VII. DURAN, Maria Renata da C. VIII. CORRÊA, Tatiele M. IX. Título. X. Série.

CDU: 371.13

Ficha catalográfica elaborada
pela Biblioteca Ana Maria Poppovic - Bamp

Todos os direitos desta edição são reservados à Fundação Carlos Chagas

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Presidente de Honra

Rubens Murillo Marques

A Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação. Fundada em 1964, expandiu rapidamente suas atividades, realizando, em todo o Brasil, exames vestibulares e concursos de seleção de profissionais para entidades privadas e públicas. A partir de 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), passou a desenvolver amplo espectro de investigações interdisciplinares voltadas para a relação da educação com os problemas e as perspectivas sociais do país.

DIRETORIA

Glória Maria Santos Pereira Lima

Diretora Presidente

Bernardete Angelina Gatti

Diretora Vice-Presidente

Maria Helena Bottura

Diretora Administrativa

Ricardo Iglesias

Diretor de Operações Externas

Departamento de Pesquisas Educacionais

Sandra G. Unbehaum

TEXTOS FCC

Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC) e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

EDITORAS RESPONSÁVEIS

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira

Marcia Caxeta

AUXILIAR DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial – Claudio Brites

REVISÃO

Vânia Regina Fontanesi

Ana Paula C. Renesto

APRESENTAÇÃO

A 6ª Edição Prêmio Professor Rubens Murillo Marques, de 2016, teve uma boa repercussão no meio acadêmico refletida no número de trabalhos inscritos – 108 –, o maior desde sua primeira edição. Isso demonstra a credibilidade a essa iniciativa da Fundação Carlos Chagas de dar visibilidade a projetos interessantes e inovadores realizados por professores de licenciatura. Muito tem se discutido sobre as limitações da formação inicial dos docentes no sentido de aproximá-los da sua futura realidade de trabalho. A proposta do Prêmio é, sobretudo, valorizar experiências exitosas no sentido de inserir o licenciando em situações que o levem a conhecer melhor a Educação Básica brasileira.

Após avaliação criteriosa dos projetos, realizada por especialistas da Fundação Carlos Chagas e profissionais externos, a Comissão organizadora do Prêmio selecionou 18 trabalhos finalistas, que passaram por nova avaliação até chegar-se ao resultado final. Ressalta-se a boa qualidade encontrada nos relatos, tanto em termos de fundamentação teórica como em relação à descrição pormenorizada dos procedimentos didáticos. Este número da série *Textos FCC* traz uma amostra disso, apresentando os dois trabalhos premiados e os três que receberam menção honrosa.



O primeiro trabalho premiado foi de Maria Renata da Cruz Duran e Ana Heloisa Molina, professoras de História da Universidade Estadual de Londrina. As docentes realizaram um projeto que articula os temas história moderna, literatura, tecnologia da informação e inclusão de deficientes visuais. Os resultados estão descritos no texto “Literatura, tecnologia e inclusão de deficientes visuais no ensino de História”, que explicita como os licenciandos criaram *audiobooks* e organizaram e implementaram minicursos temáticos durante o estágio supervisionado, atuando junto a alunos cegos.

Amadeu Moura Bego, segundo professor premiado nesta edição, atua na Universidade Estadual de São Paulo, em Araraquara, no curso de Química. O projeto “A implementação de unidades didáticas multiestratégicas na formação inicial de professores de Química” também envolve o planejamento e a atuação dos licenciandos durante o estágio supervisionado. Neste caso, o professor desenvolveu uma proposta intitulada “Unidade Didática Multiestratégica”, que se caracteriza pela criação de um projeto de ensino sistemático, envolvendo um conjunto diversificado de estratégias didáticas, a partir de objetivos de aprendizagem definidos de acordo com o estudo da realidade do grupo de alunos.

Três projetos se destacaram e receberam menções honrosas:

O trabalho “Lá fora também pode ser aqui: saberes significativos entre escola e universidade”, do Professor Luciano Bedin da Costa, de Psicologia da Educação, da Universidade Federal do Rio Grande Sul, Joelma de Vargas Borges (pedagoga) e Tatiele Mesquita Corrêa (licencianda em Ciências Sociais), foca na aproximação entre a universidade e a escola básica, por meio de troca de informações e experiências entre licenciandos de diversos cursos (Biologia, História, Geografia, Letras, Ciências Sociais, etc.) e alunos de uma escola municipal de Porto Alegre. As atividades foram desenvolvidas na disciplina Psicologia da Educação II, articulada com projetos de extensão.

Bernadete de Lourdes Ramos Beserra, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Ceará, no texto “A construção do olhar antropológico na formação docente”, descreve a experiência realizada na disciplina “Antropologia da Educação”. Tendo como princípio a exotização do familiar, os licenciandos foram instigados a utilizar recursos da pesquisa antropológica – como a observação participante e os diários de campo – no sentido de refletirem sobre o fenômeno “dar/assistir aula”, ressignificando as práticas docentes.

O projeto “Objetos biográficos de memória: reconhecendo-se como agentes históricos a partir de aulas de prática de ensino de História”, do professor Giovani José da Silva, da Universidade Federal do Amapá, teve por objetivo a sensibilização do acadêmico de História para a sua própria história de vida, percebendo-a como parte integrante de uma história mais ampla e coletiva. As atividades culminaram com a apresentação dos chamados “objetos biográficos” ou “objetos biográficos de memória”. O autor menciona a expectativa de que os futuros professores consigam despertar em seus próprios alunos a percepção clara de que todos têm uma história e fazem parte dela como agentes e protagonistas.

Espera-se que os trabalhos aqui apresentados possam suscitar reflexões sobre a formação inicial de professores, no sentido de aprimorar os procedimentos didáticos geralmente utilizados e buscar conexões entre os conteúdos trabalhados e a realidade das escolas de educação básica brasileiras.

**BEATRIZ DE OLIVEIRA ABUCHAIM
PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA**

SUMÁRIO

LITERATURA, TECNOLOGIA E INCLUSÃO DE DEFICIENTES VISUAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE ACONTECE QUANDO SHAKESPEARE VAI À ESCOLA? | Maria Renata da Cruz Duran e Ana Heloisa Molina

	11
Contexto em que o trabalho está inserido	12
Objetivos	13
Conteúdos curriculares priorizados	13
Procedimentos didáticos	20
Avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes	28
Autoavaliação do professor formador	29
Bibliografia	30
Anexos	35

A IMPLEMENTAÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS MULTIESTRATÉGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA | Amadeu Moura Bego

	55
Justificativa	56
Contexto em que o trabalho está inserido	58
Objetivos	58
Conteúdos curriculares priorizados	59
Procedimentos didáticos	61
Avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes	66
Autoavaliação do professor formador	68
Referências	71

O LÁ FORA TAMBÉM PODE SER AQUI: SABERES SIGNIFICATIVOS ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE | Luciano Bedin da Costa, Joelma de Vargas Borges e Tatiele Mesquita Corrêa

	75
Justificativa	76
Contexto em que o trabalho foi inserido	77
“Tem carta para você!”	77
Olimpíadas de Filosofia com Crianças do Rio Grande do Sul	78
Projeto de Extensão “Saberes Significativos”	78
Objetivos	79
Conteúdos curriculares priorizados	79
Procedimentos didáticos	79
Oficinas administradas pelos alunos universitários	80
Oficinas administradas pelos alunos da EMEF Neusa Goulart Brizola	81
Avaliação do processo de aprendizagem dos alunos	82
Autoavaliação do professor formador	83
Referências	83
Anexos	85

A CONSTRUÇÃO DO OLHAR ANTROPOLÓGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE Bernadete de Lourdes Ramos Beserra	93
Introdução/Justificativa: breve história do projeto	93
Contexto: dos objetivos do projeto, das características da turma e dos conteúdos priorizados	95
Transformando salas de aula em “comunidades de prática”	97
Avaliação e autoavaliação: uma caixa de Pandora cheia de surpresas e esperança	99
Referências	102
Anexos	105

“OBJETOS BIOGRÁFICOS DE MEMÓRIA”: RECONHECENDO-SE COMO AGENTES HISTÓRICOS A PARTIR DE AULAS DE PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA Giovani José da Silva	123
Justificativa	124
Contexto em que o trabalho está inserido	125
Objetivos	126
Conteúdos curriculares priorizados	127
Procedimentos didáticos	127
Avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes	128
Autoavaliação do professor formador	129
Referências	129
Anexos	131

1

LITERATURA, TECNOLOGIA E INCLUSÃO DE DEFICIENTES VISUAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE ACONTECE QUANDO SHAKESPEARE VAI À ESCOLA?³

RESUMO: A importância da literatura shakespeariana como fonte de estudos históricos acerca da História Moderna foi o ponto de partida para o presente trabalho. Sessenta alunos da disciplina Tópicos de Ensino de História Moderna do curso de História da Universidade Estadual de Londrina gravaram, por meio de *software* livre, no formato de *audiobooks*, nove peças do bardo, disponibilizadas em domínio público. Depois, conformaram os recursos educacionais de minicursos temáticos implementados, no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado, no Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos, agora denominado Roberto Miranda, atendendo dez estudantes com níveis diferentes de deficiência visual.

¹ Professora de História Moderna e Contemporânea na Universidade Estadual de Londrina (UEL); mariarenataduran@gmail.com

² Professora de Metodologia e Prática de Ensino de História na Universidade Estadual de Londrina (UEL); anaheloisamolina@yahoo.com.br

³ Versão expandida de texto apresentado à Fundação Carlos Chagas a propósito do Prêmio Professor Rubens Murillo Marques.

NESTE TRABALHO INTERDISCIPLINAR, FORAM TRATADOS TEMAS RELATIVOS À HISTÓRIA Moderna, privilegiando a construção do homem moderno, a organização do Estado Absolutista, o fortalecimento das estruturas econômicas em viés capitalista, a difusão de uma cultura que intensifica elementos próprios à projeção da alma e racionalidade humanas. Atemporais, os temas em debate se configuram especialmente relevantes

para a reflexão e análise dos futuros docentes da educação básica e para estudantes em todas as faixas etárias, especialmente aqueles portadores de deficiência visual, à medida que ambos entram em contato com a literatura clássica e sua veiculação aberta em ambiente digital, por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) especialmente conformadas a partir de e para a utilização em dispositivos móveis de telecomunicação, que focam no incremento de uma oralidade premente também na literatura impressa e digital e mormente imprescindível no ofício do educador.

Presente e passado se encontram aqui tanto na literatura clássica em formato digital, quanto no escrutínio de fontes históricas conforme repositórios digitais e comunidades virtuais de aprendizagem, promovendo a ampliação da conscientização dos estudantes da graduação sobre a cultura digital e possibilitando um acesso inclusivo e mais qualificado por parte do público atendido. Para mais, a efetivação do Estágio Supervisionado (ES) integrado às disciplinas de Tópicos de Ensino se mostrou um esforço prolífico no sentido de consubstanciar a tão almejada interdisciplinaridade no ensino superior, especialmente na formação inicial docente.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

O município de Londrina apresenta destaque como polo econômico de uma região de 4,5 milhões de habitantes. Há 40 anos, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) contribui para esse incremento. Em 2014, o QS World University Rankings, publicado pela Times Higher Education (THE), a colocou na quinta posição entre as universidades estaduais do país, e como a melhor do Paraná. São nove centros, 68 cursos de graduação e 213 cursos de pós-graduação, 18.817 estudantes (5.527 na pós-graduação e 2.470 no ensino a distância), 1.682 docentes e 3.841 técnicos administrativos, alocados em 228.258,32 m² de área construída. Quarenta por cento das vagas dos cursos de graduação da UEL são reservadas para a população afrodescendente e indígena, em acordo com uma política institucional de inclusão social.

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), a História foi um dos 13 cursos pioneiros, cujo berço foi a ditadura militar.⁴ Pode-se dizer que as mudanças que a área sofreu desde então também foram sentidas no interior da casa. Atualmente, o curso é composto por 44 disciplinas, das quais seis são dedicadas à área de teoria; nove ao ensino; seis aos chamados temas transversais (como cultura afro-brasileira, psicologia, geografia, política, entre outras) e as demais, denominadas específicas, são divididas entre a área de Brasil e a cronologia historiográfica tradicional (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea e América).⁵ Numa tentativa de implementar uma reflexão interdisciplinar do conhecimento histórico, conforme exigido pelo Ministério da Educação (MEC), os docentes do curso criaram as disciplinas de Tópicos de Ensino aplicadas às áreas específicas. Juntas, as seis disciplinas integram 180 horas/aula e costumam abordar a produção e uso dos livros escolares adotados via Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme análises comparativas e montagem de planos de aula, cotejando a historiografia universitária e aquela produzida para o uso no ensino fundamental e médio. Dessa forma, ensina-se a aproximação entre as reflexões acerca das teorias e metodologias próprias do fazer/saber histórico e as demandas propostas nas salas de aula da educação básica.

⁴ Fonte: <http://www.uel.br/proplan/plano_diretor_2010_2015/texto_numerado_Plano_Diretor.pdf> Acesso em: jan. 2015.

⁵ Fonte: <http://www.uel.br/cch/his/index.php?arq=ARQ_colegiado>. Acesso em: mar. 2015.

OBJETIVOS

- a. Fomentar discussões teórico-metodológicas acerca dos saberes histórico-escolares e do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de História Moderna;
- b. propiciar elaboração de portfólio de recursos educacionais abertos em História Moderna;
- c. promover o debate sobre a História Moderna, especialmente acerca dos temas da invenção do homem moderno, do Renascimento em suas várias faces, da emergência do capitalismo moderno, e da cultura popular e erudita;
- d. fomentar o uso de fontes historiográficas literárias e o estudo das relações entre a literatura, clássica e digital, na História;
- e. estabelecer articulações entre disciplinas capazes de dar sentido à prerrogativa da interdisciplinaridade no ensino superior;
- f. propor ações efetivas e inclusivas atinentes ao ensino de História que atendam às especificidades pedagógicas de pessoas com deficiência visual.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

Em termos de conteúdo, no presente projeto, dedicamo-nos a uma sondagem do início da época moderna que pode ser situada entre os séculos XVI e XVII. Trabalhamos com temas curriculares clássicos, como o renascimento, a expansão marítima, a reforma protestante e a emergência do absolutismo. Como nossa principal fonte de pesquisa eram as peças de Shakespeare,⁶ uma especial ênfase foi dada à Inglaterra e à Itália, isso porque muitas das obras têm ali o seu palco. Em face da universalidade shakespeariana, optamos por debater o humanismo e suas vertentes na conformação do homem moderno. Também discutimos a emergência das línguas nacionais como uma possibilidade da História da Cultura.

Assim como em *Hamlet* ou n' *O mercador de Veneza*, a época em foco é frequentemente representada pela sombra brumosa da noite. É da aurora que se segue a essa noite que Petrarca (1304-1374) tira a metáfora para os tempos modernos. Pode-se dizer que o primeiro passo desse movimento foi o de negação da cultura ocidental medieval, configurado pela literatura com a ideia de *tenebrae* ou *media tempestas*, geralmente entendido como um tempo medíocre; e artistas como Giorgio Vasari (1511-1574), que viam em seu tempo, o século XVI, um momento de renascimento do homem para sua humanidade, sua importância e para os valores que, resgatados da antiguidade, tornavam essa humanidade melhor, mais bela, mais útil. Marsilio Ficino (1433-1499), Erasmo de Roterdã (1466-1536), Pico della Mirandola (1466-1536) e Thomas More (1478-1535), nos séculos XV e XVI, engrossariam esse caldo desenvolvendo uma esperança no futuro e no homem que, caracterizada como humanismo, iria disseminar uma série de regras e comportamentos depois entendidos como precursores do Renascimento.

No tempo dos iluministas, o Renascimento seria visto como uma centelha, onde a chama da técnica, da individualidade e da autonomia teria acendido, sobretudo no campo da arte e do luxo. Nesse momento, para filósofos como Kant, a comunicabilidade da arte, assim como o desejo pelo sublime, pela transcendência, teriam se afirmado pelo reconhecimento do gosto, mediante uma sociabilidade que permitiu sua discussão. Já para filósofos do século XIX, como Hegel, o Renascimento teria iniciado um ciclo que se

⁶ William Shakespeare nasceu em 1564, em uma família de pequenos comerciantes da cidade-feira de Stratford-on-Avon, Warwickshire. Casou-se em 1582, com Agnes Hathaway, falecendo em 1616. Dramaturgo popular, ator e escritor profissional foi também um hábil homem de negócios, proprietário de dois teatros: o Globe e o Blackfriars (MOLINA, 2000, p. 177).

fechava ali, com a morte da arte, pelo cumprimento de sua tarefa histórica de elevação do homem rumo ao Ser Absoluto. Nietzsche, por sua vez, iria se furtrar ao enaltecimento do Renascimento como mônada transformadora do homem; para ele, esse é um momento de intensificação das discussões sobre o gosto, como aliás todos sempre foram. Com essas ideias, posicionou-se em certo alinhamento com alguns enciclopedistas do século XVIII, bem como com aqueles que viam no Renascimento um momento ruim para o homem, onde o fausto e o artifício social teriam corroborado a criação de uma sociedade dividida, injusta, parasitária e hipócrita (FERRY, 1994).

Jacob Buckhardt (2003), importante referência na área, iria se opor a essa mirada já no final do século XIX. Para ele, o Renascimento se constituía não apenas como um movimento artístico-literário a ser analisado por seus atributos estéticos simplesmente, mas também como a emergência de uma concepção de sociedade responsável pela gestação do Estado Absolutista e da sociedade moderna. Nesse rumo seguiram muitos historiadores desde fins do século XIX até o primeiro quartel do XX. Para o catalão Josef Fontana, nessa historiografia do Renascimento, consolidavam-se os aprendizados dos séculos XVIII e XIX, quando

A maior novidade teria sido a de deixar de entender o curso da história como resultado da ação da providência para vê-la “como relato de atividades humanas inspiradas por motivos humanos”, e até isso podia supor-se que o tinham aprendido de seus modelos latinos, aos que recorriam como mestres da linguagem e do estilo. (FONTANA, 1998, p. 41)

Humanizada, a historiografia sobre o início da época moderna, se não da construção desse conceito, não deixa de ser também uma historiografia da reflexão do homem sobre si mesmo, enquanto indivíduo e dos seus processos de individualização, como sugeriria Norbert Elias (1994), em *A sociedade dos indivíduos*, se não em toda uma obra de vida dedicada ao entendimento da Idade Moderna.

Não obstante, essa História é também marcada por uma busca de valores antigos, considerados suficientes para socorrer os homens do século XV ao XIX no entendimento de suas aspirações e das transformações que ocorriam em sua época. Conforme observa Ernst Cassirer, os historiadores desse tempo irão buscar em Tucídides e Heródoto diretrizes para sua redação, o que geraria, segundo Cassirer (1992), uma disputa inaugural em torno da historiografia, representada por Ranke e Dilthey.

De um certo modo, tanto para Reinhart Koselleck (1999), em *Crítica e crise*, quanto para Alexis de Tocqueville (2009), em *O antigo regime e a revolução*, o tempo do renascimento de fato havia plantado alguns aspectos importantes na época moderna e contemporânea. Para o primeiro, se poderia mapear uma linha de parentesco entre a Revolução Francesa, o iluminismo, as reformas religiosas e o Renascimento. Para o segundo, se poderia constatar que os elementos-chave dessas sociedades permaneciam estrategicamente bem colocados, ainda que, tal como no filme de Visconti (1906-1976), *O leopardo* (1963), tudo tivesse se modificado. Neste ensejo, o *sentimento de ser homem*, tendo o mundo inteiro como palco de forças opostas, marca do iluminismo e da revolução, teria deitado suas raízes, para historiadores do século XVIII. De uma maneira ou de outra, para Nicolau Sevcenko (1985), o Renascimento começa a ser inventado com o ressurgimento do comércio e das cidades, promovido pelo contato com o Oriente e o mercado incrementado por suas especiarias.

Nesse quadro, expansão territorial, crescimento demográfico, tecnologia agrícola e aumento da produção no campo concorrem para o desenvolvimento de uma economia monetária que entraria em crise no século XVII. Segundo Thompson (1998), o

colapso de crescimento enfrentado pelos homens que viveram a peste negra, a guerra dos cem anos e as revoltas camponesas gerou a total dissolução da ordem feudal. Nesse sentido, esses autores propõem, em livros como *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional* (1998), por exemplo, uma visão multifacetada do século XVII, que não resume toda a história da época a um estudo sobre os atavios de uma elite reduzida, eventual e dispersa.

O contributo da história dos *Annales* para esse edifício foi a noção de que uma nova *simbologia social* estava em andamento e que essa simbologia se fazia notar em diferentes temporalidades e fontes. Seguindo esses passos, autores como Diogo Ramada Curto, em seu livro *Cultura escrita*, iriam identificar dois modelos historiográficos como referência, o de Lucien Febvre (1878-1956), com seu Rabelais – “vivendo numa época cujas estruturas mentais não lhe permitiam pensar sequer no problema da descrença” –, e o de Carlo Ginsburg, com seu Menocchio – “que, uma vez interrogado pelos inquisidores, demonstrava a sua originalidade em fabricar uma visão própria do mundo” (CURTO, 2007, p. 14). Trata-se, todavia, não apenas de optar por um desses rumos, mas sim de “reforçar um ponto de vista capaz de explorar as diferentes dinâmicas sociais presentes mesmo quando se trata de sociedades altamente hierarquizadas e caracterizadas – como sugeriu Vitorino Magalhães Godinho – por diversos bloqueios” (CURTO, 2007, p. 15), propondo, portanto, uma compreensão ampla da cultura, incluindo não apenas a cultura popular ou a erudita, mas também seu intercâmbio, sobretudo a partir da emergência da língua e da escrita.

Para Ernest Kantorowicz (1998), é do latim, como *língua mezzo-teológica* que se desenvolvem os primeiros núcleos discursivos que conferem significado à Idade Moderna. Contudo, é com Dante (1265-1321) e a invenção de um modo local de expressão que se amalgama o homem moderno. No humanismo renascentista que podemos vislumbrar na leitura do *Inferno* dantesco (primeira publicação em 1307), está forjada uma apropriação da simbologia religiosa pelo homem comum. Para Kantorowicz, dois importantes processos são forjados com a obra de Dante: primeiro, uma interiorização da subjetividade própria à religião, depois uma socialização dessa exploração interior mediante sua divulgação em língua corrente. Aqui o conhecimento admite a emoção e sua individualidade, mas também seu fluxo, popular e erudito. O alargamento é, pois, duplicado; assim como o homem, cuja vida terrena se desdobra para além das quimeras de um Paraíso prometido após o Juízo Final.

Alcançar esses paraísos insólitos, como ocorre com Próspero em *A tempestade* (1611), dependia de uma espécie de polimento do ser que podia ser acelerado por meio da instrução. Uma instrução desenvolvida tanto pelo esforço do espírito, em geral no exercício da religião e quase sempre pregado em latim, como do homem, esse mediado pelo escrutínio do cotidiano, da história e da natureza, e efetivado em língua local. Nessa ilha da cultura, a liberdade de um espírito como Ariel depende do reconhecimento das limitações de Próspero. Tanto quanto possível, a dominação do inefável espírito da natureza está relacionada com o incremento do afeto e com o estabelecimento continuado de pactos de intimidade, criando, nessa ecologia das emoções, uma economia das razões.

Para Jacob Burckhardt (2009), em *A cultura do Renascimento na Itália*, também as artes contribuíram para o desenvolvimento do que se conformaria como modernidade e homem moderno, fornecendo novas imagens e representações para o *éthos* moderno. Para o professor de Nietzsche, esse foi um momento de “descoberta do homem e do mundo” que, mediado por uma revalorização dos referenciais culturais da Antiguidade clássica, desenvolveu valores humanistas e naturalistas, o que não

implicava somente o incremento da bondade ou das virtudes humanas. Ora, a *vendetta* italiana é tema para um dos excertos mais saborosos da obra do estudioso alemão, assim como para algumas das passagens mais complexas da obra shakespeariana. A *megeira domada* (1623), por exemplo, abordando, nas idiosincrasias do casal Petruccio e Caterina, o refluxo diário de uma cultura dominada pelos homens. O *mercador de Veneza* (1605), para ir mais adiante, findando com uma ponderação muito atual sobre a intolerância religiosa. Nas palavras de Burckhardt, tal descoberta resultou de um processo paulatino e progressivo em que se construiu uma nova *simbologia social* que determinaria um horizonte muito peculiar à razão humana, conferindo a esta subsídios e questionamentos que deflagrariam, mais tarde, o mote para as próprias Revoluções Francesa e Inglesa.

O desenvolvimento das cidades e a criação de uma sociabilidade cortesã também propiciaram o incremento dessa nova mentalidade. Segundo Peter Burke, “o cortesão [deve ser entendido] como um artista que se exhibe, que procura retratar-se e tornar-se uma obra de arte em si mesmo” (1991, p. 109), traz à tona o conceito de individualidade: um homem que se cria, tal como Macbeth se faz rei, à revelia do improvável. Nesse fazer-se, o culto (senão o cultivo) do indivíduo como dinamismo da sociabilidade.

Para o sociólogo Norbert Elias (1994), a quem se atribui um dos maiores estudos acerca desse processo de individualização ou de civilização, como ele próprio nomeou, não seria possível compreender a época apenas por meio de uma dimensão temporal única. Nesse sentido, Elias acompanhava a metáfora de Fernand Braudel (1978), para quem o tempo é como o oceano, profundo e quase imutável ao fundo, agitado e feroz às ondas, efêmero e inconstante em suas espumas, e aquele que pretendesse refletir acerca da história e dos indivíduos, ao banhar-se em suas águas, não poderia separá-las, deveria vivê-las e observá-las em sua totalidade.

Imerso nesse mar também está o nosso bardo, onde a intersecção do tempo, possível tanto pelo reconhecimento da importância da emoção e da memória na História, quanto pela racionalização cronológica que nos permite mensurar o tempo, é detectável seja numa dimensão mental, em que os tormentos do passado geram os problemas do futuro num insólito presente, tal como em *Hamlet* (1599-1601), seja em uma projeção de futuro que traz à tona, num presente inesperado, a nostalgia do passado, tal como em *Rei Lear* (1606). Na Bretanha ou na Dinamarca, a corte shakespeariana é o microcosmo de relações sociais que se repetem ao infinito, à moda de Clifford Geertz (2008), que procurou esclarecer como a configuração de papéis e representações sociais diz respeito ao funcionamento do sistema social de uma forma geral, revelando então traços característicos permanentes nas relações sociais.

Forjada no Renascimento e registrada por meio da obra *O cortesão*,⁷ a sociedade de corte teria, segundo Elias, criado uma repartição de poder própria, que encontraria seu ápice na corte de Luís XIV.⁸ Nessa sociedade, a grandeza do rei se situava na sua mistificação, executada pelo cumprimento da etiqueta prescrita. Ali, a pequena ética, ou etiqueta, não era ensinada nas escolas, que sequer existiam como hoje; a etiqueta vinha com o berço, ou seja, era aprendida desde a infância pela imitação da vida em sociedade. Não é, todavia, difícil para nós, hoje em dia, entender o que é a etiqueta: entra-se num grupo e não se sabe quais as gírias, não se entende a piada, enfim, não se compartilha um determinado comportamento por falta de convivência. Ora, assim como os cortesãos, nos distinguimos socialmente pelo comportamento, pela etiqueta. O ponto, na época moderna, é que essa etiqueta de corte era extremamente rígida, seja pela quantidade ou profundidade significativa dos gestos e palavras em jogo, seja porque ela dificilmente era dada a conhecer. Para mais, ela implicava também uma

7 *O cortesão* foi publicado em 1528 e escrito por Castiglione, nobre da região de Mântua, norte da Itália, embaixador papal de Clemente VII como um diálogo, forma literária flexível e aberta (BURKE, 1991, p. 31).

8 Norbert Elias atenta ao acompanhar a fala de Luís XIV: “[...] ‘Enganam-se grosseiramente aqueles que pensam que não passam de questões de cerimônia. Os povos sobre os quais reinamos, não podendo penetrar no âmago das coisas, fazem os seus juízos pelo que vêem de fora e é quase sempre a partir das precedências e das posições hierárquicas que medem o seu respeito e obediência. Como é importante para o público ser governado por uma só pessoa, também é importante para ele que aquele que desempenha essa função esteja de tal modo acima dos outros que ninguém se possa confundir ou comparar com ele e não se pode, sem lesar todo o corpo do Estado, retirar à sua cabeça os sinais de superioridade, e mesmo os mais ínfimos, que a distinguem dos seus membros’. Esta é a opinião de Luís XIV sobre a etiqueta. Para ele, não se trata de um simples cerimonial, mas de um meio de dominar os seus súditos. O povo não crê no poder, mesmo o real, se ele não se manifesta na aparência exterior do monarca. Precisa ver para crer. Quanto mais distante se mostra o príncipe, maior será o respeito que o povo lhe testemunha.” (ELIAS, 1987, p. 91-92).

relação direta com os favores do rei, resultando numa economia de prestígio e, não raras vezes, na riqueza das pessoas.

A exclusão social gerada por essa lógica de prestígio é tema da peça *Otelo, o mouro de Veneza* (1603). Para começo de conversa, é preciso lembrar que o alferes Iago urde sua vingança porque Otelo promove Cássio, um jovem soldado, a tenente. Da subversão social empreendida por Otelo (a promoção de um soldado por suas qualidades intelectuais) emerge a vingança de Iago, que incide sobre o mesmo ponto: se Desdêmona pode romper com todas as regras sociais casando-se com um homem mais velho, mouro e não nobre, o que a impediria de transgredir as normas do matrimônio? A semente da dúvida germina na cabeça de Otelo como ciúme, colocando em cheque a transgressão das regras vigentes. Se Iago prova do próprio veneno sendo denunciado pela própria esposa, Otelo amarga sina semelhante, uma vez que, transgressor da etiqueta, morre por duvidar dos de igual espécie.

Obviamente a tragédia em *Macbeth* (1603-1607) é pior, seja pela quantidade de mortos, seja pela densidade do sofrimento dos envolvidos. Como se sabe, Macbeth ascende ao trono inspirado pela previsão de três bruxas. A centelha da ambição se sobrepõe à razão, levando Macbeth ao regicídio. Lady Macbeth é sua cúmplice e, a princípio, se mostra muito mais resignada na tarefa que o marido. A razão pela qual uma mulher se dispõe ao papel de um homem, nesse caso, é de ordem secreta. O principal palpito dos autores especializados no estudo de Shakespeare é o de que o casal teria perdido um filho em tenra idade e essa perda teria motivado um comportamento frio, ambíguo e de certo modo fora da razão. Mais do que a morte, o castigo para a subversão do casal é a loucura, é a memória dos crimes cometidos, é a impossibilidade de amor, de comunicação com o mundo.

A comunicação, aliás, é um dos distintivos da época; daí a importância de sua ausência. Segundo Philippe Áries (1986), três aspectos da sociedade ocidental contribuem para esse entendimento: primeiro, a transformação na prática da religiosidade; depois, a delimitação das esferas pública e privada; e, finalmente, o advento da leitura. Nesse ensejo, o livro, a carta, o diário são formas de manter o estado de sociabilidade, conectando seu autor, ainda que no isolamento, ao mundo social por meio de suas opiniões. Ao se expressar desta ou daquela maneira, o cortesão tem a consciência de que não apresenta ali apenas o outro, mas que representa a si mesmo. Para Chartier (1991), no artigo “O mundo como representação”, os papéis, os atores e as cenas da Idade Moderna, quando descritos ou narrados no mundo impresso, podem dar a conhecer as hierarquias e valores segundo os quais essa sociedade representava a si mesma, ou seja, é com a escrita que esse universo deixa-se ver, imitar, dissolver – uma vez que mina o princípio do privilégio do conhecimento da etiqueta, socializando suas normas e desvios.

Para Michel Foucault (2000), em *As palavras e as coisas*, o quadro *As meninas* (1656), de Velázquez (1599-1660), remete a essa mutação nas formas de percepção, sobretudo a mimética, originada na Grécia Antiga. Como elementos dessa revisão, Foucault elencou o vazio (e seu preenchimento) da/pela imaginação como um *corte epistemológico* em pleno seiscentos: o fim da hegemonia do princípio da similitude (*similitudo*) infinita, que regularia a relação entre a linguagem (*écriture*) e a realidade, e a inauguração de um período (*l'âge classique*) caracterizado pela busca de um princípio de identidade estável e separada: a *representação*.

A representação protagoniza a discussão sobre a cultura elisabetana dos séculos XVI ao XVIII não apenas por conta da ilustre presença do bardo de Stradford upon Avon, mas também pelo círculo de dramaturgos de Oxford que, financiados pela rainha, se esforçavam por instruir e recrear uma população anglófona, desgastada em função

das inúmeras disputas em torno da religião e do poder (GREENBLATT, 2011). Como se sabe, Elisabeth I ascendeu ao trono em 1558, trazendo de volta o anglicanismo ao White Hall e permitindo um tempo de relativa tolerância religiosa que, aliado à prosperidade econômica, conferiu à Inglaterra uma época que ficou conhecida como “a Idade de Ouro”. O investimento no teatro, sobretudo num teatro voltado para a revisão da memória anglófona acerca da linhagem Tudor, foi alto e constituiu um dos elementos não apenas de divulgação do poder absolutista, mas também de unificação da cultura local, tanto no sentido de uma história comum, quanto no amálgama da cultura popular com a cortesã – sempre interconectados nas peças em cena.

No teatro elisabetano, a sensorialidade é mestre e, para além do famoso “ser ou não ser, eis a questão”, as perguntas apresentadas por um príncipe atormentado pelo fantasma do pai e pela consequência do fardo genealógico, em *Hamlet* (1599-1601), nos deixam vislumbrar um indivíduo que se relaciona com o outro por meio de uma representação racionalizada de si. O comportamento orientado do príncipe da Dinamarca é forjado na loucura com a intenção de dissimular os próprios objetivos e as possíveis reprimendas à desconfiança em relação ao rei. Hamlet se faz de louco para se manter são, mas também para descobrir a verdade sobre a morte do pai, morte que implicaria um atentado contra o reino, uma vez que envolveria sua terra em algo de podre, seguindo a máxima maquiavélica de que “os fins justificam os meios”. A redenção buscada por Hamlet é tão resignada quanto aquela experimentada nos antigos claustros ingleses, entretanto não é divina, ainda que motivada por elementos extraterrenos.

É nessa Idade de Ouro, para autores como Harold Bloom (1995), que William Shakespeare inventa o homem ocidental, na medida em que apresenta a profundidade de sua individualidade, marcando com nome próprio sua ambígua complexidade. Para autores como Lucien Febvre (2012), essa complexidade pôde ser notada nos diários de Martinho Lutero, de onde emergiu uma História das Mentalidades preocupada com a reforma religiosa, então em curso, não apenas no que hoje chamamos de Alemanha, como também na Inglaterra.

Como atenta Aleida Assmann (2013), o efeito do fechamento dos mosteiros foi drástico na Inglaterra e, no campo da História, pode ser comparado à invenção da noção patrimonial após a Revolução Francesa. Com a dispersão dos elementos constituintes da cultura monástica, dois movimentos podem ser detectados. Primeiro, a apropriação das relíquias do saber pela monarquia; depois, a reconfiguração da memória a partir da leitura secular dos artefatos de saber monásticos e, com ela, a emergência de uma tradição laica na inscrição de uma História local, senão nacional. Com Shakespeare, não apenas a ficção e o homem ganham nome e face. A memória também é reinventada na caracterização de personagens que, como *Henrique VIII* (1623) ou *Ricardo III* (1592-1593), são representados em dimensões imemoriais, procedendo à ocupação do território divino pela legitimação da dinastia vigente. Para Assmann (2013), personagens como Henrique IV inscrevem na História a dobra do homem no tempo. Ao insuflar seu exército para a luta, na famosa batalha de São Crispin ou Azincourt, Henrique IV lhes promete a vida eterna na rememoração gloriosa do embate. Essa rememoração, entretanto, não é válida apenas por garantir a estadia dos homens no Paraíso; ela também é válida pela felicidade desfrutável em vida. Mais do que isso, a partir dela, esses homens jamais seriam os mesmos, seriam aqueles de Azincourt, aqueles de São Crispin.

Segundo o historiador alemão Reinhart Koselleck (2006, p. 68), eis o princípio do processo de mudança na unidade temporal da modernidade: “abre-se ao desconhecido, inaugura um novo horizonte de expectativa que não mais está desenhado no

campo de experiência”. Em outras palavras, Shakespeare aponta um tempo irremediável a partir do qual tudo será diferente. A promessa de mudança é grave e merece atenção. Trágica, ela está carregada também de um conteúdo estético pelo qual a compreensão sensorial, aliada à racional, transportam o homem a uma espécie de diferente estágio da mente, caracterizado, na arte, como sublime, no homem, como transcendência (FERRY, 1998). É nesse momento, em Shakespeare, que os personagens morrem, enlouquecem ou se tornam reis. Nenhum desses movimentos é remediável, a cisão, embora mutável, não permite o retorno, ainda que comporte, em si, movimentos cíclicos: primeiro como farsa, no espelho do enredo, representado pela relação entre Edgar, Edmund e Gloucester, e depois como tragédia, na relação entre Lear e suas filhas. Não obstante, é paradoxal, assim como a cegueira de Lear, que lhe permite começar a ver.

Por fim, é necessário assinalar que o conceito traz junto de si uma ideia de aceleração do tempo. Tal processo é caracterizado pela articulação entre experiência e expectativa, resolvidos na fórmula “quanto menor a experiência tanto maior a expectativa”.

Para Koselleck (2006, p. 326),

[...] eis uma fórmula para a estrutura temporal da modernidade, conceitualizada pelo “progresso”. Isso foi plausível enquanto as experiências anteriores não eram suficientes para fundamentar as expectativas geradas por um mundo que se transformava tecnicamente. Mas, depois de haverem nascido de uma revolução, quando os projetos políticos correspondentes se transformam em realidade, as velhas expectativas se desgastam nas novas experiências.

Em Shakespeare, o que encontramos é quase sempre a crise e a crítica que, intrincadas de uma maneira brutal e trágica, modificam o tempo de modo irreparável, ainda que previsível, tal como no arranjo misantropo de *Timão de Atenas* (1607), em que o banquete servido pelos senadores a Alcebiades se assemelha ao banquete que dá início à peça. Timão de Atenas, rico mecenas ateniense, gasta sua fortuna investindo em laços pessoais que, espera, lhe rendam créditos de vida eterna. Pobre, recorre aos supostos amigos que lhe negam ajuda. Novamente rico, por um golpe do destino, investe na vingança contra Atenas, distribuindo dinheiro a prostitutas com sífilis e milícias contra o *status quo*. Ambas as tropas se aliam aos inimigos de Timão após sua morte, mas essa união é distinta da inicial, forjada num cinismo crítico, e reforça a virada de Timão. Assim é que o conceito de revolução se instaura no homem, seja por azar, sorte ou convenção social. Nem mesmo em sonho, o homem está livre da mudança, nem mesmo em sopro, deixa de ouvir a fúria.

A relação entre o homem e o tempo no quadro do Renascimento, das reformas protestantes, da expansão marítima e da emergência do absolutismo a partir das obras de Shakespeare pode ser considerada um dos temas-chaves para o ensino de História Moderna nas escolas. Todavia, o conteúdo curricular programático da disciplina de História é pauta de um fervoroso debate na atualidade, com a construção de Bases Curriculares Comuns Nacionais.⁹ Como se viu nas linhas acima, o ensino de História envolve mais do que a apresentação cronológica de fatos e vidas e, portanto, não poderia ser debatido apenas em termos da manutenção ou não desta ou daquela disciplina no currículo. Os personagens, assim como aqueles elaborados por Shakespeare, são complexos. Em nosso projeto, a era Tudor esteve em foco, mas também a conformação do indivíduo e da individualidade, o papel e o impacto da escrita e da impressão, a aurora das dobras no tempo, a invenção da modernidade, enfim, todo

⁹ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, acessado em 1 de novembro de 2016>. Acesso em: nov. 2016.

o rescaldo líquido de uma sociedade que, contemporânea, segue moderna. À maneira como esses conteúdos foram trabalhados em sala de aula dedicamos os itens que seguem.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

A turma da disciplina de História Moderna de 2013 contava com três alunos especiais: dois indígenas e um deficiente visual. O colegiado do curso de História orientou os docentes a passarem os textos para a secretária do departamento, a fim de que ela digitalizasse todos os materiais, para que pudessem ser convertidos em arquivos de som, com a finalidade de serem utilizados pelos discentes, responsáveis pelo custeio de programas de computador com essa finalidade. A leitura dos textos pelos respectivos programas era imperfeita, as pausas marcadas por vírgulas nem sempre respeitadas e as citações de textos dentro dos textos passavam praticamente sem o devido destaque, necessário para sua compreensão. Além disso, como todos os textos de todas as disciplinas precisavam ser digitalizados e depois reprogramados, os discentes alegavam necessitar de mais tempo para acompanhar a turma nas atividades previstas.

A inquietação com a falta ou limitação do material didático voltado para esse tipo de estudantes motivou a busca por *audiobooks*. Foram encontradas na Universidade Falada¹⁰ e no LivrivoX¹¹ algumas saídas plausíveis, mas sempre limitadas pela quantidade de textos na área e, pior, pela esparsa produção em língua portuguesa. Seguindo a metodologia apresentada pelo LivrivoX, foi montado um programa de leituras destinado a atender os discentes da disciplina de Tópicos de Ensino de História Moderna (TEHM), subsequente à de História Moderna.¹² O programa inicial estava baseado nos clássicos da História Moderna que, como *O Elogio da Loucura* (1511), encontravam-se disponíveis no site Domínio Público. A proposta foi discutida com a professora Ana Heloisa Molina, que já havia trabalhado com Shakespeare em experiências passadas de estágio supervisionado e propôs que o programa fosse baseado na obra do bardo inglês e que fosse implementado o estágio supervisionado no Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos (ILITC), posteriormente conhecido como Instituto Roberto Miranda.¹³

As turmas da disciplina de TEHM eram duas: matutino e diurno, compostas por 20 discentes cada. O grupo de estágio supervisionado orientado pela professora Ana Heloisa Molina envolvia 20 discentes do mesmo ano, ou seja, que cursavam a mesma disciplina de Tópicos de Ensino de História Moderna, porém em diferentes turnos. Com a greve de professores do estado do Paraná (janeiro a junho de 2015), as atividades foram realizadas de maneira assíncrona, o que, todavia, não prejudicou as ações educativas planejadas, uma vez que a preparação das aulas foi anterior à sua aplicação.

Paralelamente, a coordenação do colegiado do curso de História desenvolvia, desde 2012, um trabalho, junto às disciplinas de Tópicos de Ensino, baseado em dois eixos transversais: primeiro, privilegiar o trabalho com fontes históricas em sala de aula; depois, estabelecer, no eixo identidades dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de História, o dinamismo para suas atividades. Não obstante, o principal objetivo das disciplinas de Tópicos de Ensino, conforme o projeto político-pedagógico do curso, é a aproximação, análise e desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de História. Nesse ensejo, desde 2012, optei por trabalhar com recursos educacionais abertos em TEHM.

No primeiro ano em que a disciplina foi ministrada, o termo Recursos Educacionais Abertos foi apresentado e suas consequências em sala de aula discutidas, bem como

10 Para maiores informações, ver: <http://www.universidadefalada.com.br>

11 Para maiores informações, ver: <https://livrivoX.org>

12 A autora Maria Renata leciona regularmente duas disciplinas no curso de História da Universidade Estadual de Londrina: História Moderna e Tópicos de Ensino de História Moderna, respectivamente no primeiro e quarto anos do curso. Estudou a retórica brasileira no mestrado e no doutorado. No pós-doutorado, em sociologia da educação, pesquisou as políticas públicas de tecnologia na formação docente. Atua na Cátedra Unesco em Educação Aberta da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tem uma preocupação frequente com a produção de recursos educacionais abertos, bem como com a promoção de práticas inovadoras na área educacional. Seu currículo lattes pode ser acessado em: <http://lattes.cnpq.br/6065557882134228>.

13 O Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos (ILITC), atualmente Instituto Roberto Miranda, foi fundado em 06/02/1965. Em 1971, foi adquirida a sede própria; porém, só a partir de 1979, começou o atendimento aos deficientes visuais – cegos, baixa visão e com outras deficiências associadas – visando à sua integração na comunidade. Atualmente atende uma média de 150 alunos, não havendo limite de idade para ingresso. A filosofia de trabalho que sustenta a ação pedagógica do Instituto Roberto Miranda é voltada para a formação integral das pessoas que possuem deficiência visual, assumindo como responsabilidade a busca de alternativas que conduzam o deficiente visual à compreensão de sua participação na sociedade como cidadão que é, buscando exercer em plenitude os seus deveres para com o Estado e requerendo a vigência de seus direitos conforme lhes é assegurado pela Constituição e reforçado por todas as portarias, resoluções e leis que integram as políticas públicas. Fonte: <<http://instituto-robertomiranda.org.br/o-instituto-roberto-miranda/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

se propôs aos discentes que expusessem seus planos de aula em ambiente digital. Essa atividade foi especialmente grata aos discentes que prestaram concurso para docentes no estado do Paraná naquele ano, pois o tema da redação do concurso foram justamente os recursos educacionais abertos. No ano seguinte, a proposta era levantar, sistematizar e analisar esse tipo de material na rede, conforme quatro extratos: objetos educacionais digitais, repositórios digitais em História, materiais didáticos produzidos por universidades públicas para o ensino a distância e *massive online courses*. O programa dividiu opiniões e muitas dificuldades foram encontradas pelo caminho, desde a resistência ao uso de tecnologias até as limitações de uma rede essencialmente anglófona. Ainda assim, vale lembrar que, em pesquisa de opinião realizada junto aos alunos da turma via Google Form, a maioria destacou a importância do método de ensino adotado, bem como a relevância das TICs para a profissão docente (56,3%) e a escassez de sua abordagem na graduação por eles cursada (64,6%) (DURAN, 2015).

Em 2014, passamos da análise de recursos produzidos por outrem para a elaboração dos nossos próprios recursos. Em função de percalços passados, a metodologia de ensino foi invertida: em vez de apresentar os recursos tecnológicos a serem utilizados, a primeira etapa foi dedicada a uma rodada de seminários acerca da obra shakespeariana, tendo como base o livro *Como Shakespeare se tornou Shakespeare*, de Stephen Greenblatt (2011). O ritmo incutido a essa etapa foi ágil: a cada aula, dois capítulos eram apresentados por dois grupos. Além disso, logo no primeiro dia de aula, os alunos foram inseridos em uma comunidade G+, no lugar da utilização da plataforma Moodle disponibilizada pela instituição, tendo em vista apenas o uso de recursos acessíveis aos discentes uma vez que eles próprios se tornassem professores. Nessa plataforma, a primeira postagem dava acesso às respectivas peças em domínio público. Cada peça tinha correspondência com um tema da História Moderna e apresentava um texto complementar, igualmente disponível em rede, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 1: ESTUDOS TEHM 2014

TEMA	TEXTO BASE	TEXTO COMPLEMENTAR
Renascimento, expansão marítima	<i>Pérgles</i>	DE MELLO E SOUZA, Laura. Idade Média e Época Moderna: fronteiras e problemas. <i>Signum</i> , Revista da Associação Brasileira de Estudos Medievais, n. 7, p. 223-248, 2005.
Sociedade de corte, absolutismo	<i>Hamlet</i>	YEPES LONDOÑO, Mario. Hamlet, en el principio de la modernidad: el juicio al rey. <i>Estud. polit.</i> , Medellín, n. 34, Jan./June 2009. Disponível em: < http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-51672009000100009&script=sci_arttext >.
Paz de Westfália, revoluções inglesas	<i>Timão de Atenas</i>	O baile do monstro: o mito da paz de vestfália na história das relações internacionais modernas. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742010000200012&script=sci_arttext
Escola e ciência moderna	<i>Medida por medida</i>	BURKE, Peter. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. <i>Estudos Avançados</i> , São Paulo, v. 16, n. 44, jan./abr. 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142002000100010&script=sci_arttext >.
Reforma e contrarreforma	<i>Henrique VIII</i>	MONTEIRO, Rodrigo Bentes. As Reformas Religiosas na Europa Moderna: notas para um debate historiográfico. <i>Varia Historia</i> , Belo Horizonte, v. 23, n. 37, jan./jun. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752007000100008 >.
Reforma e contrarreforma	<i>O mercador de Veneza</i>	MONTEIRO, Rodrigo Bentes. As Reformas Religiosas na Europa Moderna: notas para um debate historiográfico. <i>Varia Historia</i> , Belo Horizonte, v. 23, n. 37, jan./jun. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752007000100008 >.
Expansão marítima e utopias	<i>A tempestade</i>	SIQUEIRA, Lucília. O nascimento da América portuguesa no contexto imperial lusitano. Considerações teóricas a partir das diferenças entre a historiografia recente e o ensino de História. <i>História</i> , Franca, v. 28, n. 1, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742009000100004 >.
Absolutismo - linhagem	<i>Rei Lear</i>	FLORENZANO, Modesto. Sobre as origens e o desenvolvimento do estado moderno. <i>Lua Nova</i> , São Paulo, n. 71, p. 11-39, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ln/n71/01.pdf >.
Absolutismo - regicídio	<i>Macbeth</i>	CHAIA, Miguel. A natureza da política em Shakespeare e Maquiavel. <i>Estudos Avançados</i> , São Paulo, v. 9, n. 23, jan./abr. 1995. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141995000100011&script=sci_arttext >.

Fonte: Elaboração das autoras.

Finalizada a aproximação com a figura shakespeariana e sua importância, foi realizada uma discussão informal das leituras das peças, recomendadas como atividade extra-classe, aproveitando também o primeiro período de greve enfrentado em nossa instituição. Nessa etapa, uma aula expositiva acerca da literatura como fonte histórica foi apresentada, assim como temas acerca das novas literaturas digitais, mencionados de maneira gradual, cautela necessária para o entendimento da tecnologia no ensino como uma atividade cotidiana e acessível.

Num segundo momento, foi realizada uma nova rodada de seminários, essa guiada pela leitura da obra *Recursos educacionais abertos* (SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012), disponibilizada com licença aberta pelo grupo REA (Recursos Educacionais Abertos) Brasil. A mesma dinâmica impressa à primeira rodada de seminários foi utilizada, possibilitando aos discentes um debate aberto e flexível acerca dos usos da tecnologia em sala de aula. Nessa fase do processo, os dados oferecidos pelo Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) e disponibilizados por meio de um *paper* colaborativo postado na plataforma Academia.edu foram essenciais para que a discussão não degradingasse para a cristalização de antigos preconceitos acerca da rede, bem como acerca da tecnologia no ensino. De um modo geral, pode-se dizer que o processo de tomada de consciência digital é tão importante quanto o aprendizado das técnicas e práticas de ensino com o uso de seus dispositivos.

Nesse sentido, destaque-se que nenhuma das aulas foi realizada em laboratórios de informática; embora a instituição os disponibilizasse, foram preferidos os equipamentos móveis, aparelhos celulares, tanto para buscar os materiais disponibilizados em sala de aula, cujo acesso era facilitado por meio da comunidade G+, quanto para replicar a atividade em escolas de ensino médio, onde nem sempre os equipamentos são acessíveis para os alunos de uma maneira suficiente e igualitária.

Iniciou-se, então, o trabalho de gravação das peças, que contou com dois complicadores. Primeiro, o contato direto com a literatura shakespeariana, por si só de difícil entendimento, acrescido da necessidade de interpretação oral dos papéis ali apresentados. Essa atividade foi particularmente interessante entre historiadores, acostumados a uma interpretação silenciosa das obras em análise, mas também especialmente proveitosa, dada a necessidade de conscientização do uso da voz como um instrumento de ensino. A leitura de obras, sobretudo de peças teatrais, mostrou-se uma prática extremamente válida para a compreensão de fontes históricas, pois forçou os estudantes a refletirem sobre o tom sutil da comunicação oral, bem como sobre a nuance política e social contida nas trivialidades da linguagem. Na era da comunicação digital, a ascensão da literatura impressa como meio de comunicação é muitas vezes acentuado. Entretanto, num país onde a televisão naturalizou a comunicação visual, o advento da internet, aliado à escassez de recursos tecnológicos para a produção digital, tem como resultado a proliferação de narrativas orais sobrepostas a imagens estáticas ou muitas vezes de simples ou baixa resolução, resultando em objetos digitais em que a voz do educador se destaca. Poucas vezes trabalhada em sala de aula, mas muitas vezes reputada de maneira perniciosa, a retórica docente esteve em foco na discussão do modo como as leituras deveriam ser realizadas. O entendimento complexo dos temas abordados pelo bardo inglês em suas peças era condição *sine qua non* para a leitura delas e, por essa razão, nesse momento, os próprios discentes passaram a requisitar e acessar cada vez mais os textos e vídeos complementares de explicação das obras shakespearianas disponíveis na comunidade virtual especialmente criada para a disciplina.

O segundo complicador dessa etapa do trabalho foi o enfrentamento direto da

tecnologia em sala de aula. Todavia, esse, que constituía nosso maior temor, foi justamente o momento em que o trabalho ocorreu de maneira mais fácil. Talvez porque, nessa versão da disciplina de TEHM, a tecnologia tenha sido apresentada como caminho, mas não como fim. As peças foram gravadas por meio do *software* de licença aberta *Audacity*; para implementar o processo de gravação das peças, recorremos a vídeos explicativos presentes no YouTube e conhecidos como tutoriais. A dinâmica dos tutoriais como prática de uma educação aberta, promovida livremente entre os membros da sociedade civil, foi inclusive tema de debate durante o *download* do programa. Organizados em grupos, os discentes foram incitados a buscar meios de produzir materiais de qualidade conforme os recursos que eles próprios possuíam, como microfones adaptados de seus próprios fones para celulares, captadores de som para música, salas de aula com garantia de maior silêncio, entre outros. A inserção de efeitos sonoros foi incentivada mediante a postagem de repositórios digitais sonoros abertos, propiciando uma discussão acerca de sua validade para a própria História.

Vale a pena ressaltar que a maior parte dos repositórios digitais com material para a área é estrangeira, assim como o historiador que mais se preocupou com a abertura, em termos de licenciamento, da produção impressa voltada para o campo foi Robert Darnton, em sua conhecida gestão da Biblioteca da Universidade de Harvard. Entre outras questões, Darnton destaca que o risco da História de se acomodar à oferta de materiais e fontes por meio de grandes empresas, como é o caso da Google, está justamente na possibilidade de apropriação, por parte dessas empresas, do material por eles digitalizado. Essa apropriação poderá significar, num futuro não muito distante, a restrição do acesso a esses materiais, comprometendo não apenas o ofício do historiador, mas também a própria História. Essa restrição pode se apresentar não somente sob a forma da supressão de um material na rede, mas também de uma política de indexação que torne difícil o seu acesso.

No caso dos repositórios brasileiros, malgrado o fato de o Arquivo Nacional, a Biblioteca Nacional, a Biblioteca Brasileira, entre outros, terem realizado esforços dignos de nota, ainda não se pode dizer que o acesso à História brasileira seja amplamente qualificado ou difundido em rede. Salta aos olhos, nesse sentido, que uma das principais justificativas para a centralidade da História do Brasil nas novas Bases Nacionais Curriculares Comuns¹⁴ seja a facilidade do acesso às fontes históricas nacionais, justamente quando sabemos que a maioria dos nossos arquivos se concentra na faixa litorânea do país, junto aos grandes centros e, na maior parte dos casos, com menos da metade de seus acervos digitalizados.

À gravação das peças, sucedeu o trabalho de elaboração dos planos de aula, que, dado o período de greve, foi reduzido a um curto período de duas semanas, mas que ainda contou com a apresentação sintetizada das aulas a serem ministradas no ensino médio, com a utilização de trechos escolhidos das peças gravadas. O entendimento das peças e sua problematização no âmbito da História Moderna foram arguidos em sala de aula, assim como a leitura das mesmas foi postada na comunidade virtual, no sentido tanto de fomentar o espírito de compartilhamento dos materiais desenvolvidos, quanto de publicizar a atividade discente. Nesse ponto do curso, a licença *Creative Commons* foi trazida à baila, bem como a Carta Aberta sobre Recursos Educacionais Abertos, produzida em Cape Town, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).¹⁰ Assim sendo, finalizamos o curso com um debate acerca da conscientização do uso da rede como um espaço de divulgação de recursos educacionais que podem ou não ser disponibilizados em formato aberto, da importância da existência desse tipo de material e dos procedimentos necessários para a sua abertura.

¹⁴ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: nov. 2016.

O trabalho de elaboração dos planos de aula foi reforçado na disciplina de Estágio Supervisionado, ministrada pela professora Ana Heloisa Molina. A primeira etapa de tal disciplina foi dedicada a uma profícua e atenta revisão dos planos de aula propostos na disciplina de TEHM, contando com cerca de três semanas de reelaboração. Nele, os textos que serviriam para a exposição dos alunos sobre o bardo e suas peças foram revistos, dando origem a três grupos de temas: a Inglaterra moderna e o teatro elisabetano, a vida e as obras de Shakespeare, a análise circunstanciada das obras em foco. Nessa etapa, apenas quatro obras estavam em cena: *Rei Lear*, *O Mercador de Veneza*, *Henrique VIII* e *Medida por Medida*. As turmas de aplicação do Estágio Supervisionado eram duas. Sendo assim, os temas foram abordados conforme o seguinte quadro:

QUADRO 2: ES 2015 – TEMAS E PEÇAS

PEÇA	TEMA GERAL	TEMA ESPECÍFICO	TURMA
<i>Henrique VIII</i>	A Inglaterra moderna e o teatro elisabetano	Intolerância religiosa	T1
<i>Hamlet</i>	A Inglaterra moderna e o teatro elisabetano	Indivíduo moderno	T2
<i>Rei Lear</i>	A vida e a obra de Shakespeare	Velhice e exclusão	T1
<i>O mercador de Veneza</i>	A vida e a obra de Shakespeare	Capitalismo moderno	T2

Fonte: Elaboração das autoras.

A turma 1 era composta por sete estudantes com idades entre 16 e 65 anos. Os graus de deficiência visual dos estudantes eram variados, assim como os tipos de deficiência de cada um: por exemplo, a estudante de 16 anos possuía poucas limitações visuais, mas um alto grau de deficiência intelectual; o estudante com maior grau de deficiência visual era o único que possuía curso de graduação, em engenharia. A turma era composta por cinco homens e duas mulheres. A turma 2 estava configurada da seguinte maneira: oito estudantes, cinco homens e três mulheres, com idades entre 18 e 70 anos, também com variados níveis de deficiência visual (seja baixa visão, subvisão ou cegueira).

As aulas dos dois grupos teriam lugar nas tardes de terça e quinta-feira, simultaneamente, com duas sessões para cada um dos tópicos, totalizando quatro aulas em cada turma. As aulas foram acompanhadas e gravadas por ambas as docentes, separadamente. Os discentes da UEL estiveram divididos em trios e, passada a primeira fase de revisão do conteúdo e formas dos planos de aula, foram abordados, durante as aulas da professora Ana Heloisa Molina, temas relativos ao ensino de jovens e adultos, bem como ao ensino de deficientes visuais. Esses temas foram tratados conforme as discussões propostas em *Recursos e estratégias para o ensino de pessoas com cegueira e baixa visão*, de Valdirene Simão (2015), e “O uso de recursos didáticos no ensino de História para os deficientes visuais”, de Luciano de Pontes Paixão (2011). O primeiro aborda as características de acesso ao conhecimento de pessoas com deficiência visual e o segundo aponta a importância do desenvolvimento específico de recursos didáticos adaptados às necessidades dos alunos, por exemplo, a confecção de mapas táteis com relevo perceptível e diferentes texturas, maquetes, jogos entre outros, pois “Tais recursos favorecem uma aprendizagem significativa por valorizar outros sentidos. Assim, a pessoa com deficiência terá garantido o acesso às informações, podendo explorar, perceber e organizar os elementos no espaço” (PAIXÃO, 2011).

A professora Ana Heloisa Molina promoveu, então, um encontro entre os estudantes e os coordenadores pedagógicos, Fátima Aparecida de Assis e Andrea Sousa de Paula, e professores do ILITC, como Shirley Mara Sambatti, com formação em matemática

e pedagogia, ex-aluna do Instituto e portadora de deficiência visual, como nos mostra o trecho do relatório de estágio abaixo:

Em nossas experiências de estágios anteriores a atividade da regência era a que mais causava ansiedade e nervosismo e a observação ficava em segundo plano – sempre foi um momento importante, mas nunca como neste caso. Era o primeiro contato – prático, já que trabalhamos em aula com texto sobre o tema – para uma experiência nova para a maioria da turma. E já no primeiro momento em que adentramos no espaço do Instituto percebemos se tratar de um “universo” – para nós, gratificadamente – diferente. (Rebeca, Gabriela, Raquel. Relatório de Estágio Supervisionado. 2015)

Essa atividade se mostrou extremamente frutífera, uma vez que permitiu o contato direto com os recursos educacionais voltados para estudantes com deficiências visuais, propiciando o conhecimento dos tipos de materiais utilizados para essa demanda, bem como os processos de elaboração desses materiais. Tais materiais, mapas e representações físicas de pessoas e elementos em geral eram importantes porque, segundo as educadoras do ILITC, para além da audição, os estudantes gostavam de “ver” seus objetos de estudo, criando, por meio do contato físico com tais elementos, uma noção de espacialidade essencial para a “locomoção” no terreno das ideias abordadas em sala de aula. Além disso, os discentes puderam, antes de se expor à já estressante tarefa de ministrar uma aula, conhecer a realidade local, contactando os estudantes do ILITC em uma breve apresentação das turmas, realizada pela coordenadora pedagógica, como podemos perceber no relato abaixo:

Antes de conhecermos o espaço físico do Instituto nos encontramos com a vice-diretora, Fátima, que nos apresentou à Shirlei, professora, ex-aluna e deficiente visual, que nos apresentou um pouco do cotidiano das pessoas que convivem com essa, e outras, deficiências. Esse encontro foi fundamental não só para conhecermos superficialmente o braille e os instrumentos e ferramentas com que trabalham, ou como funciona o Instituto, mas para entendermos melhor como era essa vivência e de que forma nos comunicar com eles, para um maior aproveitamento da aula. (Rebeca, Gabriela, Raquel. Relatório de Estágio Supervisionado. 2015)

Para mais, essa introdução foi essencial justamente por conta de um imprevisto. Em uma das turmas visitadas, estava uma aluna que desenvolveu sua deficiência visual após a ocorrência de um incêndio, ainda quando criança. A estudante, de inteligência extremada e já na idade adulta, não atingiu o pleno desenvolvimento de seus membros, e possui mais de 70% do corpo marcado pelo fogo. As reações à sua imagem e comportamento desenvolto foram diversas entre o grupo de estagiários: um dos alunos teve de se retirar do local, encontrando-se em prantos na saída do instituto; outro teve um acesso de riso nervoso e foi necessário reprimi-lo duramente para que pudesse se conter. Note-se que, embora a inclusão seja um tema recorrente nas salas de aula de formação inicial docente desde os anos 2000 no Brasil, são muito reduzidas as possibilidades de contato direto dos discentes com esse tipo de público durante sua graduação. Mesmo quando colegas de turma, o mais comum é que os alunos “diferentes” acabem por receber uma abordagem especial, quase exclusiva por parte do docente, implicando uma distinção que evidencia os limites entre teoria e prática inclusiva.

Antes que as aulas tivessem início, uma nova rodada de reelaboração dos planos de aula, mediante o conhecimento do campo em que seriam aplicados foi implementada. Combinou-se também que os discentes teriam mais uma semana para elaborar mapas táteis e materiais complementares para o uso em sala de aula. Os trechos considerados mais importantes de cada peça deveriam ser selecionados, recortados e convertidos em MP3 para uso, por meio dos aparelhos celulares, em sala de aula. Ainda assim, a sensibilização discente parece ter carecido de alguns retoques, uma vez que um dos grupos, na reunião que antecedia o início das aulas, apresentou um mapa tátil do Reino Unido dividido por cores. A aula do grupo foi adiada para a semana seguinte, mas o outro grupo desenvolveu seu trabalho conforme o previsto.

A aula foi implementada na turma 1. Abordou-se a peça *Henrique VIII*, partindo de uma discussão acerca da Inglaterra moderna, que teve como elemento de sensibilização um mapa tátil da Grã-Bretanha atual. O mapa foi elaborado com grãos da culinária brasileira, o que criou um elemento de identificação entre a história inglesa e a história local, uma vez que as primeiras questões foram acerca das diferenças alimentares entre ingleses e brasileiros. A dinâmica da sensibilização pela identidade deu lugar à temática das diferenças temporais entre o período contemporâneo e o moderno, essa representada pelo desenho da face de Elizabeth I, mediante um mapa tátil composto por purpurina, algodão e rendas. A escolha dos materiais foi importante porque possibilitou ao grupo uma articulação fácil entre o Estado absolutista e a sociedade de corte, sempre descrita a partir da riqueza e do luxo próprios à economia do prestígio coroada por Luís XIV. O terceiro e último mapa tátil do grupo foi uma árvore genealógica da família Tudor, situando Henrique VIII, protagonista da peça em foco, tanto na era moderna, quanto na Inglaterra de Shakespeare.

Os trechos escolhidos para a audição foram três. Primeiro ouviu-se a cena em que o Cardeal Wolsey trama o enforcamento do Duque de Buckingham, seguida pela cena em que o próprio Wolsey se depara com sua derrocada. Depois ouviu-se a cena em que Catarina de Aragão suplica a Henrique VIII que não se divorcie dela, nem se case com a cortesã de tendência protestante, Ana Bolena. Por fim, foi a vez da cena em que Cramer exalta o nascimento e as qualidades de Elizabeth, futura rainha da Inglaterra. Todas as cenas foram entremeadas por discussões acerca das temáticas tratadas por Shakespeare: o poder absolutista e a sociedade de corte, as disputas religiosas então lideradas pela Espanha e pela Inglaterra, entre católicos e protestantes, a emergência da idade do ouro na Inglaterra. A finalização da atividade ocorreu a partir da discussão da intolerância religiosa na atualidade, bem como da elaborada construção da História a partir da literatura, especialmente do teatro elisabetano, tema anunciado como foco da aula seguinte.

A segunda aula da turma 1 ocorreu junto ao grupo que deveria apresentar a peça *Rei Lear*. O primeiro estagiário foi responsável pela contextualização do período moderno e a política, relacionando-os com a situação hoje do Brasil, justificando o porquê de se estudar Shakespeare no mundo atual. Inicialmente os estagiários procuraram percorrer os caminhos que levam da vida do autor à sua obra, buscando superar uma sensação comum entre os que estudam autores de renome, a de que suas obras constituem uma espécie de campo impermeável pela crítica, como se tivessem sido escritas por alguém não humano. Quanto à peça *Rei Lear*, identificaram junto aos alunos os aspectos políticos que permeiam a obra, fazendo uma relação com a política brasileira atual, visando assim a uma aproximação do conteúdo com a realidade deles. Dessa forma, relacionaram a divisão dos reinos como uma representação da fidelidade partidária atual, em que os reinos seriam ministérios. Outro aspecto que os alunos levantaram foi a dificuldade de abdicar os poderes políticos uma vez conseguidos, e como

diversos políticos passam esse poder para suas famílias como uma forma de permanência ao longo do tempo. O material didático produzido foi a reprodução da imagem de Shakespeare em alto relevo adaptada para o sentido do tato. Na elaboração, os estagiários, com o objetivo de explorar outros sentidos que os alunos possuem, como o olfato, utilizaram especiarias, como a canela. Outro material usado foi a gravação da peça em forma de *audiobook*, utilizando trechos da obra, sobretudo os de caráter político. Nas discussões realizadas, outro tema além da política surgiu de forma melancólica: a velhice e o abandono dos filhos, o que tocou as falas dos senhores naquela aula.

O grupo responsável pela peça *Hamlet* iniciou sua apresentação com uma semana de diferença, dado o imprevisto já descrito na turma 2. Um mapa tátil da Grã-Bretanha foi apresentado aos estudantes, seguido por um outro mapa, esse de maior sucesso junto aos educandos: uma pequena representação do teatro elisabetano, aludindo especialmente ao teatro Globe. O mapa, feito com palitos de madeira e areia artificial, chamou atenção por conter, nos diferentes níveis de acomodação do público, materiais distintos e cada vez mais macios em sua composição: purpurina, papel laminado e algodão. Essa distinção promoveu um debate acerca da estratificação social da época moderna e encaminhou a discussão para a difícil composição do Estado absolutista. Nervosos com sua apresentação e atentos à necessidade de suprir as demandas locais, os discentes preferiram gravar parte de suas explicações acerca da peça em foco, bem como selecionaram, utilizando a comunidade G+ da disciplina de TEHM, a interpretação profissional de três trechos da peça sobre o mais famoso príncipe da Dinamarca: a célebre cena da apresentação do fantasma do pai de Hamlet; a cena em que Hamlet, extremamente confuso, pergunta-se sobre a validade da vida, configurando o mais famoso solilóquio do protagonista; e a cena entre Hamlet e Gertrude, em que ele supõe desmascarar a mãe e lhe suplica que se distancie de Claudio. O homem moderno, com seus fantasmas, dúvidas e rancores, é então colocado em foco. Mais do que os condutores da atividade, os estudantes que a recebiam foram, então, responsáveis pelo aprendizado possível no dia, ao abordar, de maneira franca e profunda, a sensação de solidão e desolamento quando da descoberta da fatalidade em suas vidas. Fatalidade presente no desenvolvimento gradual de suas deficiências, bem como no apartamento social imposto a eles a partir desse momento, os quais compararam às descobertas de Hamlet.

Na turma 1, a segunda aula foi liderada pelo grupo responsável pela apresentação da peça *O mercador de Veneza*. Para apresentar o teatro elisabetano, os discentes preferiram utilizar máscaras que representassem os personagens principais da peça, Shylock e Antônio, acentuando as diferenças entre os narizes de ambos e problematizando a banalização da relação entre características físicas e o caráter das pessoas. Essa discussão serviu ainda para assinalar a inovação shakespeariana na personalização, se não individualização, dos personagens em cena, dando margem à discussão do teatro shakespeariano como um elemento literário importante para o desenvolvimento da concepção contemporânea de “homem moderno”. Após apresentarem o enredo da peça, assim como faz o pai de Porcia, os estagiários propuseram uma brincadeira aos estudantes: havia três trechos da obra a serem ouvidos, um romântico e leve, outro simples mas importante, um duro e triste. O estudante mais jovem escolheu a segunda opção, em que se revelou a cena em que Shylock aceita fazer um acordo com Antônio, mas estabelece as diretrizes para o contrato entre ambos. A libra da carne do próprio coração, prometida por Antônio no caso do não cumprimento do contrato com Shylock, dá origem a um debate sobre o valor das coisas e o modo como o capitalismo moderno emergiu de relações mercantis estabelecidas no período shakespeariano. Entediada com uma discussão que chamou de masculina, uma das estudantes reivindicou a

audição da passagem romântica e leve, no que se ouviu o cortejo de Lourenço a Jéssica e sua fuga da casa do pai. Os estudantes se riram das trapaças do amor, mas ponderaram a possibilidade de sofrimento dos pais, aludindo aos seus próprios filhos e contando um pouco das suas vidas pessoais, tema que interessou aos estagiários, que, depois da aula, comentaram, não sem algum espanto, as dificuldades do cotidiano de um deficiente visual. A aula seguiu tendo como tema a invenção do amor romântico e a distinção entre essa noção, a da época moderna e a contemporânea. Nesse ponto do debate, a História e a historiografia ganharam peso, assinalando-se a transmutação de valores ao longo do tempo, assim como a mudança no modo de contar a História ao longo do tempo. Quem escolheu o terceiro baú de som foi Junio César Santiago Alonso, professor de História formado pela UEL, com alto grau de deficiência visual, e nosso supervisor nessa atividade didática. O questionamento de Shylock sobre a humanidade judia ressoou como pedra bruta e foi rompido pelo comentário do discente mais velho da turma: “somos todos iguais”, ao que os demais sorriram, ainda que com alguma melancolia nos gestos. Os estagiários promoveram uma breve discussão acerca da intolerância e da individualidade, mas foi tácito o entendimento da peça e seus temas na maneira efusiva como os estudantes se despediram do grupo, bem como no silêncio pactuado após o solilóquio de Shylock.

O trabalho com literatura apresenta esse tipo de viés: como atinge não somente o entendimento racional, mas também o emocional, há momentos em que as lacunas são preenchidas por um silêncio necessário para o assentamento das ideias e consequente reflexão sobre o texto. A sensação de que as conclusões do trabalho ficaram como que suspensas no ar é importante e significativa, representa a reverberação interior da recepção estética de que tratam muitos autores, como Luc Ferry, assim como a articulação do processo de transcendência, própria ao atributo sublime de uma obra de arte, tal como o texto shakespeariano.

Nesse ensejo, assim como assinalou Jorge Luis Borges, quando escreveu o texto *La memória de Shakespeare* (2005), é preciso entender que, para além da memória, do entendimento e da vontade, o potencial da narrativa reside não apenas na quantidade de informações contidas num texto, mas em sua combinação, em sua forma de articulação, em seu evento de aparecimento e processo de difusão, em seus modos de recepção. A variação na oferta para essa recepção é condição importante para a vivificação da obra, para a manutenção da suspensão de seus temas em sociedade, garantindo a permanência de homens que se inscrevem no tempo e pelo tempo, seja pela voz, pelo papel ou pela tecnologia.¹⁵

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

TEHM: Gravação das peças completas (*audiobook*) com qualidade interpretativa e técnica (três pontos), bem como elaboração de plano de aula consistente, somente com materiais de licença aberta e postagem na Comunidade Virtual G+ (três pontos). Além disso, houve duas rodadas de seminários (um ponto), acrescidas de uma apresentação final dos planos de aula, envolvendo a audição de trechos das peças gravadas (três pontos).

ES: Reelaboração dos planos de aula, tendo em vista as especificidades do público a ser atendido, execução dos planos de aula assídua e pontualmente no ILITC (cinco pontos), produção de material didático adequado às necessidades dos alunos atendidos – mapas táteis, máscaras, retratos em relevo entre outros – (um ponto) e apresentação do relatório de Estágio Supervisionado (quatro pontos).

15 Em 2016, os planos de aula e as peças gravadas foram aperfeiçoados com a finalidade de serem publicados em formato digital. O áudio das peças foi editado, selecionando-se as partes consideradas mais importantes para a compreensão da obra de Shakespeare e da História Moderna, bem como remixados, de modo a configurar três grandes conjuntos que reúnem temáticas consideradas, pelos discentes, como essenciais para a modernidade: a identidade do/para homem moderno, a constituição do/para mundo moderno (destacando-se o tema da expansão marítima) e a cultura do/para homem moderno. Esses recortes incluem trechos das peças *Macbeth*, *Hamlet*, *A tempestade*, *Othelo*, *O mercador de Veneza*, *Medida por medida*, *A megera domada* e *Henrique VIII*. Quanto aos planos de aula, os discentes da turma de 2016 já haviam sido acompanhados na disciplina de História Moderna em 2013 e, por essa razão, foram convidados a revisitarem os próprios trabalhos para a elaboração dos planos de aula de 2016. Naquela oportunidade, deveriam elaborar textos de História Moderna com temas próprios à disciplina (Expansão marítima, Reforma e contrarreforma, Cultura popular e erudita, Renascimento, Ciência moderna, Estado absolutista), envolvendo três tipos de materiais: livros acadêmicos, filmes e fontes históricas em formato digital colhidas em repositórios abertos. Nessa oportunidade, deveriam remixar os próprios materiais, reordenando a escrita para uma interpretação da obra shakespeariana, bem como se envolvendo num processo de autoavaliação.

16 Onde a autora Maria Renata leciona a disciplina de Aspectos Políticos e Sociais de Países de Língua Francesa, seguindo um programa que mescla história e literatura no estudo da Revolução Francesa, mediante a análise de obras como: *Os deuses têm sede*, de Anatole France; *Educação sentimental*, de Gustave Flaubert; *O vermelho e o negro*, de Stendhal; *A religiosa*, de Denis Diderot; entre outras.

17 2016-2017, promovido sob a supervisão da professora Isabel Drumond Braga, tendo como tema a relevância da parentética na construção de uma literatura brasileira, conforme as obras de Janeiro da Cunha Barbosa.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

O presente projeto deita raízes no curso de História, incrementando tanto a atividade de docência, promovida junto ao curso de Letras da mesma instituição,¹⁶ como a atividade de pesquisa, confabulada pelo projeto de pós-doutoramento em curso pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.¹⁷ Para mais, o estudo acerca das TICs na educação, desenvolvido desde 2011 no âmbito dos grupos de pesquisa Políticas Públicas, Tecnologia e Educação, da UEL e da Universidade Federal Fluminense (UFF), Modelos de Formação de Professores: Estudos Comparados, da Universidade de São Paulo (USP), e da Cátedra em Educação Aberta, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), fortalece-se. Paralelamente, o projeto significa uma retomada dos estudos no campo da História Cultural por parte da professora Ana Heloisa Molina, atualmente em vias de apresentar um projeto de pós-doutoramento acerca das relações entre Arte e História. Ainda assim, a consistência e o sucesso do projeto representaram o convite para inaugurar uma nova linha de publicação, em formato digital e aberto, na editora da própria universidade (EDUEL), especialmente dedicada a diálogos pedagógicos inovadores, prevista para o final de 2017.

Não obstante, o trato com um público especial, deficiente visual e adulto, mediante os recursos da literatura e da tecnologia no campo da História, implicou um aprendizado profundo, cujos ganhos se situam também num campo pessoal para professores e alunos. A literatura de Shakespeare aborda temas complexos que não raras vezes promovem mudanças no nosso próprio modo de ver e nos relacionarmos com o mundo. Quando Hamlet se pergunta se a vida vale a pena, quando Macbeth se ressentido do mundo, quando Ofélia enlouquece pela dúvida acerca do próprio juízo, quando Rei Lear vê justo quando cega ou Othelo se deixa envenenar por Iago, não apenas a História Moderna é trazida à baila, mas também o homem contemporâneo é colocado em cheque e a História, de um modo mais geral, é conclamada à mediação do debate. Na rememoração digital da literatura clássica, não apenas o passado, mas também o presente e o futuro, uma vez que as camadas do tempo se revolvem em prol da composição do homem e, como diria Freud, um dos maiores bardólatras do Ocidente, do próprio mal-estar da civilização.

Especialmente para os discentes, hoje considerados nativos digitais, aprender a buscar na rede fontes de conhecimento confiáveis e estáveis, do ponto de vista da sua acessibilidade e da abertura, converte-se num benefício de longa duração, que lhes garante a possibilidade da manutenção da pesquisa como prática essencial para seu trabalho docente, para além dos muros e das matrículas universitárias. A conscientização de seu papel de protagonistas do saber na rede, seja como usuários, seja como produtores, também deve ser considerada como sofisticação de suas competências digitais, sempre tão exigidas pelas instituições reguladoras da instrução nacional.¹⁸

Ainda assim, ensinar pessoas mais velhas que eles, lhes propiciou uma camada extra de dificuldade, em que sua seriedade, mais do que a suposta detenção de informações, foi desafiada.¹⁹ Na construção de um diálogo horizontal, foi necessário que sua *persona* docente, quase sempre exercitada junto a adolescentes, se desconstruísse, se reinventasse. O discurso jovem, muitas vezes marcado pela visualidade de suas referências culturais, também foi questionado de maneira surpreendente.²⁰ As metáforas visuais que envolvem a prática docente pareciam não fazer sentido ou mesmo desrespeitar os deficientes visuais diante deles, o que, assim, alargou o universo vocabular de que os discentes dispunham, assim como aperfeiçoou o uso da voz como um dos únicos instrumentos disponíveis para a prática proposta.²¹

Dessa forma, entendemos que as atividades desenvolvidas nesse projeto interdisciplinar salientaram a importância do uso efetivo das tecnologias de informação e

18 “Considero que o uso de tecnologias que permitam a acessibilidade é fundamental no repertório de um professor e, assim, é essencial que o mesmo busque as melhores metodologias para isso. Além disso, considero também que os professores que estão sendo formados já estão inseridos em uma cultura digital, os quais vão para as salas de aula para propiciar aprendizagem através do ensino a alunos cada vez mais imersos em tal cultura. A experiência de fazer a gravação das peças de Shakespeare e de poder disseminá-la por uma plataforma online – uma rede social – foi com certeza muito aconchegante, visto que é basicamente o que fazemos todos os dias com materiais de estudo ou postagens aleatórias: compartilhamos com os colegas. Posso dizer que “me senti em casa” nesta atividade. Ainda, ter a oportunidade de experimentar uma atividade como esta na graduação foi muito importante e bem diferente do que estava acostumada a fazer quando tinha a oportunidade de ir à sala de aula – o máximo de tecnologia que usava era o data show. Poder aprender sobre qual programa utilizar para as gravações, como inserir essas gravações na aula, compreender a importância do compartilhamento de materiais e, sobretudo, entender sobre como fazer isso legalmente são fatores que tornaram esta atividade parte da professora que a UEL formou – e que hoje tenta inserir mais tecnologia nas aulas de História”. (Relatório final da disciplina de Tópicos de Ensino de História Moderna, turma de 2015).

19 “A atividade de Estágio por si só já nos coloca em contato com enfrentamentos e ensinamentos ao longo de sua prática. Nesse caso específico o desafio foi muito maior, e conseqüentemente a experiência e as gratificações, ou seja, o retorno acadêmico, profissional e pessoal que tivemos foi gigante. Nos desafiar a pensar outras formas e materiais, além de comportamentos, posturas e modos de fazer nos forçou a nos colocar no lugar do outro e, de certa forma, ampliar nossa mentalidade. A produção de um mapa tátil foi algo trabalhoso, mas o pensar outras formas fora do universo visual para nos comunicar com eles foi ainda mais difícil. Outro fator que pesava nessa experiência era o receio pela reação e o comportamento ao lidar com um público mais velho, e de ampla faixa etária” (Relatório de Estágio, grupo O Mercador de Veneza).

20 “A experiência como estagiário-regente em uma turma de deficientes visuais foi algo que nunca esperei viver [...] Entretanto me surpreendeu de forma positiva” (Relatório de estágio, grupo Rei Lear).

21 “Procuramos nos atentar para nossa voz, já que esse é o maior recurso que temos ao expor o conteúdo [...] Consideramos a experiência extraordinária, principalmente por alcançar pessoas que ficam esquecidas pela maior parte dos cursos de licenciatura” (Relatório de estágio, Grupo Medida por medida).

comunicação, aliado a temas universais da literatura clássica em História Moderna, em uma situação de ensino e aprendizagem peculiar (com jovens e adultos com diversos níveis de deficiência visual e cognitiva). Tais atividades foram exitosas: na pesquisa das fontes literárias, nas possibilidades de uso de ferramentas tecnológicas, no preparo das aulas, na discussão dos textos, na confecção de materiais didáticos e especialmente onde todos os atores envolvidos – professores universitários, estagiários e membros do Instituto Roberto Miranda – redescobriram em si o Homem e algo mais sobre sua própria identidade.

BIBLIOGRAFIA

- AMIEL, Tel; DURAN, Maria Renata C. Desafios do trabalho com recursos educacionais abertos na formação inicial docente. *EmRede*, Revista de Educação a Distância, v. 12, n. 2, 2015.
- ARIES, Philippe; DUBY, Georges; LA DURIE, E. Leroy; GOFF, Jacques Le. *História e nova história*. Lisboa: Teorema, 1986.
- ASSMANN, Aleida. *Cultural memory and western civilization*. London, Cambridge, 2013.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BLOOM, Harold. *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- BORGES, Jorge Luis. *La memória de Shakespeare*. Buenos Aires: Emecé, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*, 2010. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BROTTON, Jerry. *A history of the world in twelve maps*. London: Penguin Books, 2013.
- BURCKHARDT, Jacob. *A cultura do renascimento na Itália: um ensaio*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BURGESS, Anthony. *A literatura inglesa*. São Paulo: Ática, 1996.
- BURKE, Peter. O cortesão. In: GARIN, Eugenio. *O homem renascentista*. Lisboa: Presença, 1991. p. 99-120.
- BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BURKE, Peter. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 16, n. 44, jan./abr. 2002.
- BURKE, Peter. *Linguagens e comunidades na idade moderna*. São Paulo: Unesp, 2012.
- CAMPOS, Paulo Mendes. *Contos de Shakespeare*. Belo Horizonte: TecnoPrint, 1970.
- CASSIRER, Ernst. *A filosofia do iluminismo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991.
- CHASTEL, André. O artista. In: *O Homem Renascentista*. Lisboa: Presença, 1991.

- CHIAPPINI, Lígia. Relações entre história e literatura no contexto das humanidades hoje: perplexidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH. HISTÓRIA: FRONTEIRAS, 20., 1999, Florianópolis. *Anais...* São Paulo: Humanitas, 1999.
- COSERIU, Eugênio. *O homem e sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença, 1982.
- COSTA, João Paulo Oliveira. *Maré Nostrum: em busca de honra e riqueza nos séculos XV e XVI*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2013.
- CURTO, Diogo Ramada. *Cultura escrita: séculos XV a XVIII*. Lisboa: ICS, 2007.
- DARNTON, Robert. *A questão dos livros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DURAN, Maria Raquel da C.; DURAN, Maria Renata C. Identidade, auto-imagem e felicidade no mundo virtual. *Domínios da Imagem*, Londrina, v. 8, n. 14, p. 73-84, 2014.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- FEBVRE, Lucien. *Martinho Lutero, um destino*. São Paulo: Três Estrelas, 2012.
- FERRY, Luc. *Homo aestheticus: a invenção do gosto na era democrática*. São Paulo: Ensaio, 1994.
- FONTANA, Josef. *História: análise do passado e projeto social*. Bauru: Edusc, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FRANCO, Gustavo; FARNAN, Henry. *Shakespeare e a economia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de S. *Política docente no Brasil: um balanço da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GAY, Peter. *O estilo na história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GREENBLATT, Stephen. *Como Shakespeare se tornou Shakespeare*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GREENBLATT, Stephen. *A virada: o nascimento do mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro : LTC, 2008.
- GUTMAN, Guilherme. Freud, Lear & Bloom: algumas notas sobre leitura e psicanálise. *Alea*, v. 10, n. 1, p. 108-120, jun. 2008.
- HELIODORA, Barbara. *Shakespeare: o que as peças contam*. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.
- HILL, Christopher. *O século das revoluções (1603-1714)*. São Paulo: Unesp, 2012.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *O aparecimento da escola moderna*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- IGLESIAS, Francisco. Memória e história. In: SEMINÁRIO BASES PARA IMPLANTAÇÃO DE UM ARQUIVO MODERNO: O ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE, 1991. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Cultura, 1991.
- KANTOROWICZ, Ernst H. *Os dois corpos do rei*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e crise*. Tradução de Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: UERJ/Contraponto, 1999.

- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006.
- MOIMAZ, Erica R.; MOLINA, A. H. Arte e história: a pintura de Bruegel e o ensino de História. *Cadernos do CEOM*, v. 28, p. 143-166, 2008.
- MOLINA, Ana Heloísa. Renascimento, Shakespeare e a sala de aula. *Boletim Informativo do Laboratório de Ensino de História*, Londrina, ano 5, n. 15, p. 3-4, maio 1999.
- MOLINA, Ana Heloísa. Diálogos possíveis entre o ensino de História e a literatura shakesperiana. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, n. 5, p. 167-186, 2000.
- MONTEIRO, Rodrigo Bentes. As Reformas Religiosas na Europa Moderna: notas para um debate historiográfico. *Varia hist.*, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, jan./jun. 2007.
- MORE, Thomas. *Utopia*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.
- MURRAY, Janet. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Unesp, 2003.
- NAKLÁDALOVÁ, Iveta. *La lectura docta en la primera edad moderna (1450-1650)*. Madrid: Abada, 2013.
- PAIXÃO, Luciano de Pontes. O uso de recursos didáticos no ensino de História para os deficientes visuais. *Revista Benjamin Constant*, n. 50, 2011.
- PROENÇA FILHO, Domicio. *Estilos de época na literatura*. São Paulo: Ática, 1992.
- SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca (Org.). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba, 2012.
- SANTOS, Marlene S. dos. O teatro elisabetano. In: NUNEZ, Carlinda F. P. *O teatro através da história*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 1994. 2 volumes.
- SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento*. Campinas: Unicamp, 1988.
- SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento: os humanistas, uma nova visão de mundo: a criação das línguas nacionais: a cultura renascentista na Itália*. São Paulo: Atual; Unicamp, 1985.
- SHAKESPEARE, William. *Teatro completo: tragédias e romances sombrios: v. I*. Tradução, notas e organização de Barbara Heliodora. São Paulo: Nova Aguilar, 2009.
- SHAKESPEARE, William. *Teatro completo: comédias e romances: v. II*. Tradução, notas e organização de Barbara Heliodora São Paulo, Nova Aguilar, 2009.
- SHAKESPEARE, William. *Otelo, o mouro de Veneza: obras completas de Shakespeare: v. XIV*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Melhoramentos, [196-].
- SHAKESPEARE, William. *Macbeth: do texto e da tradução*. Tradução de Geir Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. (Teatro Hoje).
- SILVA, Renán. Entre Cervantes y Shakespeare: nuevas formas de escribir la historia de la literatura. *Co-herencia*, v. 9, n. 17, p. 223-230, jul. 2012.
- SIMÃO, Valdirene. *Recursos e estratégias para o ensino de pessoas com cegueira e baixa visão*. Material do IRM. 2015.
- SISSON, Charles Jasper. Shakespeare. In: SHAKESPEARE, William. *Obras completas: v. I*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1989.

SOARES, Magda. *História e linguagem: uma perspectiva discursiva*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998.

STAROBINSKI, Jean. *A invenção da liberdade*. São Paulo: Editora Unesp, 1994.

STEVENS, Kera; MUTRAN, Munira. *O teatro inglês da Idade Média até Shakespeare*. São Paulo: Global, 1988.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

TOCQUEVILLE, Alexis. *O Antigo Regime e a Revolução*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

TREVOR-ROPER, H. *A crise do século XVII: religião, a reforma e mudança social*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

YOSHINO, Kenji. *Mil vezes mais justo: o que as peças de Shakespeare nos ensinam sobre a Justiça*. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2014.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ESTER G. DA SILVA
PAOLA B. OLIVEIRA FRANCO
TÁBATA ANE CAPELARI

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR
INSTITUTO ROBERTO MIRANDA**

Londrina
2016

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Estagiários: Ester Gonçalves da Silva; Paola B. Oliveira Franco; Tábata Ane Capelari.

Escola: Instituto Roberto Miranda – Centro de Instrução, Reabilitação e Apoio as Necessidades Visuais.

Endereço: Rua Netuno, nº90, Jardim do Sol.

Direção: Fátima Aparecida de Assis

Coordenação: Márcio Rafael da Silva

2- PLANEJAMENTO DE ESTÁGIO

Realizamos as leituras dos textos: "Como Shakespeare se tornou Shakespeare", de Stephen Greenblatt, "Diálogos possíveis entre o Ensino de História e a Literatura Shakespeariana" de Ana Heloísa Molina e "O uso de recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais" de Luciano de Pontes Paixão.

Na aplicação dessa oficina usamos material produzido na disciplina de História Moderna II com a professora Maria Renata Duran. Abaixo segue sinopse - geral, por ato e cena - da peça "Medida por Medida" apresentada aos alunos:

Sinopse "Medida por Medida", Willian Shakespeare.

GERAL: Vicêncio, que é duque em Viena, arquiteta um plano para saber o que é feito em seu nome e o que falam na sua ausência, Ângelo é colocado em seu lugar para administrar as questões da cidade, afinal o tem como homem integro, de reputação impecável, entretanto ele decide levar a risca antigas leis sendo absolutamente tirano no cumprimento das mesmas.

O resultado é a prisão e condenação à morte de Cláudio, que engravidou a noiva antes do casamento. O jovem ciente de seu compromisso com Julieta e está inteiramente disposto em assumir responsabilidades; mas por tirar a virgindade de uma donzela antes de serem cônjuges é considerado um crime irrevogável com pena morte. Todavia Ângelo deseja que Cláudio seja um exemplo para os demais, até que Isabella, irmã de Cláudio, que esta prestes ao voto do noviciado aparece para interceder pelo perdão de seu parente. O governante substituto é tomado por uma paixão incontrolável pela moça e propõe que ela se deite com ele, em troca da liberdade de Cláudio, mas isso não passa de enganação, pois não pretende soltar o réu. O Duque se disfarça de frade, solucionando tudo, enganando a todos e é assim que a

trama se desenrola. Medida por Medida é uma peça complicada e traz reflexões questões sobre justiça, verdade, compaixão, orgulho e humildade.

POR ATO

Ato I

Cena I – Vicêncio, Duque de Viena chama Lorde Ângelo para informar que vai viajar e lhe dá o poder máximo temporário. Entretanto Ângelo tem fama de ser inquestionável.

Cena II – Os decretos de Ângelo são comentados, entre eles fechar as casas de tolerância (puteiro) da região, restando alguns na cidade apenas pq um homem influente intercedeu. Outro intento do lorde é mostrado, a sentença de Claudio por ter engravidado sua namorada antes do casamento. É falado tbm sobre as casas de tolerância.

Cena III – o Duque conversa com um Frei, pedindo auxilio para poder se disfarçar e colocar em prática seus planos para aplicar as leis – se culpa pela sociedade ter chegado onde chegou – e observar as ações de Ângelo.

Cena IV – Lúcio vai até o convento conversar com Isabela, irmã de Cláudio, para que ela – devido suas virtudes – peça para Ângelo que tenha piedade de seu irmão condenado.

Ato II

Cena I – Discussão aleatórias, mostra as pessoas conversando sobre o cumprimento das leis que outrora não era feito

Cena II – Isabela vai falar com Angelo, ela é contra o que o irmão fez, entretanto por ser sua irmã tenta defende-lo, e Angelo se mostra irredutível dizendo que aquilo que lhe acontece nada mais é do o cumprimento da justiça, porém fica dominado por Isabela.

Cena III – O duque disfarçado de padre conversa com o Preboste e Julieta, que afirma estar grávida, que consentira com Claudio no ato sexual e pede perdão ao “padre” por seu pecado.

Cena IV – Angelo confessa que está apaixonado por Isabela e pede que se deite com ele para que possa libertar seu irmão. A moça diz que irá denuncia-lo por tamanha hipocrisia, pois condenou Claudio por aquilo que deseja cometer, o homem ri assumindo que devido sua posição e conduta irrepreensível ninguém irá acreditar nela.

Ato III

Cena I - O duque escuta a conversa entre Isabela e Cláudio. Ela diz que Ângelo pediu sua virgindade em troca pela vida do irmão, ele num ato de desespero pede que ela ceda, entretanto ofendida briga com ele e vai embora. Quando estava saindo o duque lhe propõe que finja concordar com o pedido do tirano, mas desde que seja no escuro e no silencio, pq Mariana irá em seu lugar. Mariana foi abandonada por Ângelo as vésperas do casamento e assim será obrigado a cumprir o voto.

Cena II – Vicêncio ainda disfarçado conversa com Lúcio, que falam da crueldade de Ângelo em relação a coisas tão banais como o abrir de braguilhas e calunia o duque. Miss Overdone vai para a prisão junto com seu ajudante Pompeu, pelo crime de alcovitice. Da mesma forma conversa com Escalo que se mostra fiel e defende o duque ausente das calunias.

Ato IV

Cena I – O duque disfarçado de monge conversa com Isabela e Mariana sobre o plano para desvendarem Ângelo.

Cena II – Preboste sugere a Pompeu que ajude o carrasco nas execuções para que não seja castigado. Cumprem a sentença em Bernardino. Duque conversa com o Preboste, que recebe um edito de Ângelo para que execute os dois prisioneiros, Claudio e Bernardino, e que envie a cabeça do primeiro, caso não aconteça será punido por negligência. O duque persuade o preboste para participar do seu plano, executando Bernardino e enviando sua cabeça no lugar de Claudio e mostra uma carta para o serviçal com o selo do duque para protelação da sentença.

Cena III – Pompeu entra na prisão e vê os principais clientes de Miss. Overdone. Ele e o carrasco falam com Bernardino sobre a ordem de mata-lo, mas ele diz que bebeu demais para aceitar ser morto naquele dia, mesmo assim o duque disfarçado de padre tenta prepara-lo. Preboste fala com Duque que naquela manhã morreu outro preso, muito mais parecido com Claudio, duque manda que lhe corte a cabeça e envie a Ângelo. Isabela vem falar com o "padre" para saber se o irmão conseguiu ser salvo, entretanto é informada que ele morreu. Lúcio entra e tenta colocar Isabela contra o duque, dizendo que o

duque poderia ter salvado Claudio se não tivesse ausente. Depois conversa com o "padre" falando mal do duque e lhe fazendo confissões de ter engravidado uma jovem, mas que jurou de pé junto ser mentira.

Cena IV – Escalo e Ângelo conversam sobre o retorno do duque, que estranham onde o duque marcou o retorno e pede para Escalo chamar as pessoas de posição para o receber. Ângelo argumenta sozinho que não irão acreditar no que Isabela contará a seu respeito e a justificativa sobre a morte de Claudio.

Cena V - O Duque – sem disfarce - conversa com Frei Pedro sobre o plano.

Cena VI – Isabela está conversando com Mariana sobre o que fazer e Frei Pedro dá o recado do duque para que vão a entrada da cidade.

Ato V

Cena I – Chegada do Duque. Isabela acusa Ângelo, entretanto ele tenta reverter a acusação alegando que a moça não goza de seu estado normal devido ao sofrimento que passou recentemente. No entanto ela mantém a alegação e pede aval do que diz a Lúcio, que discute com o Duque. O Duque se mostra irredutível sobre a sentença dada por Ângelo. Lúcio fala mal do padre Ludovico (duque disfarçado) e Frei Pedro o defende, entretanto Lúcio afirma que caluniou Vicencio. Mariana avança para segunda acusação Ângelo, mas o duque continua se desentendo com Lúcio. Mariana afirma que seu marido é o tirano, ele pede que ela descubra o rosto, diz que já tentaram firmar contrato nupcial, todavia não deu certo e que já faz mais de cinco anos que não a vê. Ângelo perde a paciência, quando Mariana fala que naquela semana se deitou com ela achando que era Isabela. O duque vai buscar Ludovico. Escalo assume o julgamento e o duque volta disfarçado de padre e Lúcio continua acusando o padre. Lúcio atribui tudo que disse a Ludovico, que afirma que deve trocar com ele essas palavras, já que foi ele quem as pronunciou. Escalo e Ângelo pedem que o preboste leve Ludovico preso, esse por sua vez resiste, Lucio pede que o padre mostre o rosto e quando o capuz

cai descobre-se o Duque. Angelo reconhece quão ardiloso foi o Duque ao vigia-lo dessa forma e é obrigado a casar com Mariana. Duque declara que Angelo deve ser morto pela vida de Claudio, que o fez casar com Mariana para que sua honra seja limpa, ela ajoelha intercedendo por seu marido e Isabela a ajuda no pedido de perdão. A pedido do duque, Preboste traz Bernardino e Claudio encapuzado, quando tira o capuz Claudio é achado. O duque perdoa todas as faltas, mas não perdoa a Lucio – pelas calunias que falou contra o duque - o obrigando a casar-se com a mulher que confessou ter engravidado, depois castiga-lo, ele afirma que prefere morrer a casar-se com uma rameira. É pedido a Angelo que ame Mariana, Agradece a Escalo pela lealdade, o preboste é renomeado para um cargo melhor, Isabel recebe a proposta de se tornar esposa do Duque.

CONFECÇÃO DO MATERIAL TÁTIL

Optamos por desenvolver o retrato de Shakespeare e a bandeira do Reino Unido em material tátil, nossa opção se deu por dois fatores: 1) o tema era a vida de Shakespeare 2) outros colegas de turma já estavam desenvolvendo mapas, maquetes do teatro *Globe* e outros.

Para desenhar o retrato e o mapa em tamanho ampliado (cartolina) usamos o Datashow para projetar a imagem sobre a cartolina e então contornamos. O passo seguinte foi colar as diversas texturas delineando as linhas tanto do retrato como da bandeira. Utilizamos glitter, brocal, barbante de duas espessuras, lantejoulas, algodão, E.V.A e lápis de cor. O processo foi simples e nos atentamos aos detalhes para que ao tatear o material fosse possível uma boa identificação por parte dos alunos. Nos locais onde usamos o glitter cobrimos com cola branca para que ao manusear o material os alunos não se sujasse. O resultado foi satisfatório. Nos anexos seguem as fotos do processo de confecção.

3- DEBATES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Um dos grandes problemas para os professores de História ,pelo caráter abstrato da disciplina, por lidar com a imaginação e com conceitos complexos e mutáveis, é a compreensão por parte dos estudantes, conforme comenta Lana Mara de Castro Simon no texto “O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos” citando Christian Laville:

"... a história [...] não é uma ciência fácil. Principalmente para as inteligências inacabadas [...]. A história é, provavelmente, a mais abstrata das disciplinas, menos do que todas as outras, ela pode se submeter a experimentação. O laboratório do historiador é inteiramente imaginário. Sem contar ainda que a história utiliza uma linguagem e conceitos complexos, mutáveis, frequentemente diferentes em suas concepções históricas e no seu senso corrente. Estes fatores fazem da disciplina um domínio do saber particularmente difícil ao acesso pelas inteligências dos adolescentes" (2004; p. 33-34)

Há uma dificuldade ainda maior para alunos com deficiência visual, entretanto, ela não está ligada às questões cognitivas, mas exige do professor que os recursos e o modo de transmissão desse conhecimento históricos tome outros caminhos. No texto "O uso de recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais", o autor observa as dificuldades em encontrar materiais didáticos destinados aos deficientes visuais, e ressalta que a produção de recursos didáticos que estimulem outros canais sensoriais – tato, audição - deve ser emergencial. (PAIXÃO, 2012, p. 02).

Usamos a literatura shakespeariana como fonte na elaboração de nossa oficina, e Ana Heloísa Molina em seu texto "Diálogos possíveis entre o Ensino de História e a Literatura Shakespeariana", faz uma breve apresentação da vida de William Shakespeare e faz sugestões de como trabalhar fontes literárias em sala de aula, que vai da leitura da obra original à suas diversas interpretações e ressalta que:

Devemos ficar atentos porém a um dado: por mais rica, envolvente e emocionante que seja a literatura, esta deve ser tratada como um documento, entre muitos outros possíveis e presentes naquele dado momento histórico e, como tal, devidamente analisado e contextualizado, em seu discurso narrativo, personagens e ambiente de ação. (1999, p. 183)

Ao realizar análise de fontes, sejam materiais, visuais, documentais ou audiovisuais, em sala de aula, o docente proporcionará ao aluno a possibilidade de construir o conhecimento histórico, para a mediação das fontes no ensino de história:

"Torna-se necessário que o professor inclua como parte do processo ensino-aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais, como os objetos da cultura material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento

pelos alunos, tornando possível "imaginar", reconstruir o não vivido diretamente por meio de variadas fontes documentais." (SIMON, 2004. p.88)

Circe Bittencourt expõe que o professor de história tem o propósito de promover o ensino com eficiência, competência e com capacidade de fazer o aluno pensar historicamente, criticamente e com sensibilidade (BITTENCOURT, 2004, p. 367). Uma fonte citada pela autora é a fotografia "em razão da quantidade de fotos com que os alunos tem oportunidade de ter contato em seu cotidiano é importante trabalhar com poucas que sejam representativas de "imagens fortes" capazes de causar um impacto visual, para motivá-los" (BITTENCOURT; 2004; p. 368). Em relação aos deficientes visuais esse impacto pode ser causado pelas diferentes texturas aplicadas em um mapa tátil que represente um mapa geográfico, retrato, bandeiras, etc.

Ao elaborar essa oficina, percebemos que desenvolver o conhecimento histórico não é algo simples, ainda mais por alunos deficientes visuais, e para que sua aprendizagem ocorra, precisamos realizar um bom trabalho metodológico com as fontes, pois assim o ensino de história será compreendido e produzir material de apoio que favoreça suas necessidades específicas.

4- TEMA MINISTRADO

4.1- Apresentação do tema e seus fundamentos historiográficos

MEDIDA POR MEDIDA E O ABSOLUTISMO

A peça Medida por Medida evidencia que a sociedade burguesa ganhava cada vez mais força e consciência de si mesma, os governantes e as leis já não correspondiam aos ideais e a dinâmica dessa sociedade. Em Viena, a luxúria já havia se disseminado por todos os seguimentos da sociedade e as leis que a coíbiam não eram aplicadas há mais de 14 anos. No trecho que usamos para elaborar a aula, isso fica muito claro na fala do Duque que se afasta do poder deixando com que Ângelo cumpra as leis e torne a situação mais amena.

O ato de Ângelo de mandar matar Cláudio por fornicação é vista por muitos como tirânico, já que muitos já haviam cometido igual crime e não receberam punição alguma. Os que querem ver a lei cumprida assim como Ângelo, pensam ser desmedida a punição em relação ao crime cometido. Para Ângelo, se a lei não é aplicada perde a razão de ser. Podemos reportar o posicionamento do Duque e de Ângelo às características dos Estados Absolutista e Liberal respectivamente.

Duque toma decisões de acordo com sua vontade, sem levar em conta a lei, deixando-se guiar muito mais pela moral, ele quer livrar a sociedade da luxúria sem macular a figura do bom governante. Isso se faz notar no Ato V, onde todas as suas decisões são tomadas pela moral e não pela lei vigente. Cláudio não morre nem leva chibatadas, Lúcio e Ângelo casam-se com as mulheres que abandonaram. Pelas decisões e caminhos seguidos pelo Duque para alcançar seus objetivos notamos que sua figura se assemelha com a de um rei absolutista. A postura do Duque se encaixa à teoria de Maquiavel, onde os fins justificam os meios. Ângelo apesar de parecer tirânico, busca por todos os meios cumprir com a lei, sem interpretá-la nem se deixar guiar pela moral. Para ele a lei é o meio de ordenar a sociedade e todos são iguais perante ela. Porém é corrompido pelo poder e acaba por querer fazer aquilo que a própria lei condena. Estas são as características do juiz da época do Estado Liberal, que só aplica a letra fria da lei.

4.2- Fontes para o ensino do tema proposto

A fonte utilizada no planejamento e desenvolvimento dessa oficina foi o áudio book produzido por nós da obra "Medida por Medida" de William Shakespeare. Esse material foi criado na disciplina de Metodologia de Ensino de História Moderna do curso, é o resultado da gravação de leitura da peça citada e posteriormente editada.

4.3- O tema no livro didático usado pela turma

Desconhecemos a utilização de algum livro didático por parte dos alunos do instituto.

4.4- Conhecimentos prévios sobre o tema apresentados pelos estudantes

Os conhecimentos prévios dos alunos foram levantados oralmente antes de iniciarmos a oficina, quando questionávamos percebemos muita timidez e conforme expomos, dificuldade por parte dos alunos para compreensão do tema. De maneira geral eles conheciam Shakespeare e algumas de suas obras mais divulgadas, porém nenhum deles havia ouvido falar sobre a peça que abordamos.

5- OBSERVAÇÃO

5.1- Descrição atividades realizadas

Fomos ao Instituto Roberto Miranda com toda a turma, no dia 27 de outubro de 2015, para conhecer a estrutura física e funcionamento. Ouvimos uma palestra da professora Shirlei, que é deficiente visual, formada em Matemática e Pedagogia e já foi aluna do Instituto. Explicou a história do Instituto e também sobre o público alvo. Nem todos os alunos tem deficiência visual total alguns possuem alguma porcentagem de visão, o que eles denominam de baixa visão. Ela nos mostrou os materiais usados para escrita em braile, nos explicou como ler braile e apresentou materiais táteis usados para que os cegos compreendam o que é ensinado estimulando outros sentidos.

5.2- Escola:

O ILITC – Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos, conhecido como Instituto Roberto Miranda, foi fundado em 06/02/1965. Em 1979 começou o atendimento aos deficientes visuais para integra-los na comunidade. Atende uma média de 150 alunos, que vão de bebês a idosos, e sua ação pedagógica é voltada para formar deficientes visuais, buscando alternativas que os levem a compreender sua participação em sociedade, como cidadão, buscando exercer em plenitude os seus deveres e seus direitos assegurados pela Constituição e Portarias, Resoluções e Leis que integram as Políticas Públicas¹. Carlos Roberto Miranda foi o primeiro diretor do instituto,

¹Informações retiradas do site <http://institutorobertomiranda.org.br/o-instituto-roberto-miranda/>, acesso em 30 de jan. de 2016.

que chegou à Londrina – vindo de São Paulo - na década de 1960.

Assumi o ILITC em 1979, sendo diretor até seu falecimento em 2012.

Quanto à estrutura física, é um espaço amplo, possui secretaria, sala dos professores, salas de aula, banheiros, sala para os recursos didáticos utilizados, refeitório e biblioteca pequena com livros traduzidos para o braile. Em outro prédio, que atendem a comunidade em geral pelo SUS, possui uma piscina para fins fisioterapêuticos.

5.3 - Sala de aula

As salas de aula são pequenas, com mesas organizadas no centro onde os alunos sentam ao redor, e comportam 10 alunos em média.

5.4- Corpo discente

Apresentamos a oficina para **6** alunos (3 do sexo feminino e 3 do sexo masculino), todos adultos. Alguns alunos nasceram com deficiência visual total, outros a adquiriram no decorrer a vida, e a maioria que enxergavam de maneira parcial. Um deles inclusive, chorou durante a oficina, ao nos relatar que fazia trinta dias que havia perdido a visão por causa de um AVC, outro tinha baixa visão e estava participando de sua primeira aula no Instituto

5.5- Professor (a)

Fomos informadas que durante os períodos os alunos são acompanhados por uma professora, entretanto, no dia da oficina, não houve acompanhamento de nenhum professor do instituto.

6- REGÊNCIA

Tábata: A experiência de estágio no Instituto Roberto Miranda foi muito diferente das demais, principalmente pelo perfil da turma que atendemos. O número de alunos é reduzido, trabalhamos com uma turma de seis alunos em idades variadas e com diferentes níveis de formação escolar. Outro fator que difere dos demais estágios é o interesse pelo conteúdo e a participação. Apesar de serem alunos com baixa visão e cegueira isso não prejudicou a apreensão do conteúdo por parte dos alunos. O diferencial foi na preparação do material e do enfoque dado ao tema. Como o maior meio de comunicação

era a voz, estive o tempo todo em alerta para usar a entonação correta sem recorrer a recursos visuais. Um dos melhores momentos durante a regência foi quando entregamos o material didático para os alunos, eles tatearam com muita atenção e nos perguntaram sobre tudo, roupas, cores e no caso da bandeira qual parte representava cada país entre outras coisas. Enfim, achei importante esse trabalho, somou muito na minha formação e espero que outras turmas possam repetir essa experiência incrível.

Paola: O estágio no Instituto Roberto Mirando foi uma experiência incrível e extremamente difícil. A dificuldade está no fato de que não estava acostumada com o público alvo, pela necessidade de adaptação de materiais e linguagem muito maiores que para alunos videntes, pois as peças de Shakespeare são de uma complexidade imensa. Durante a oficina fiquei muito nervosa e tomei o cuidado para não menosprezar a capacidade dos alunos com base em sua deficiência, no entanto pude perceber como eles se sentiram valorizados e gratos com as atividades diferentes que todos os estagiários proporcionaram no decorrer daquela semana, os materiais táteis usados com muita atenção e perceber em seus rostos a alegria de sentir a bandeira e o retrato me deixaram com a sensação de missão cumprida. Pude refletir também, sobre a necessidade de ações como essa, que pode resultar em professores sensíveis e preparados para lidar com as necessidades diversas dos alunos e certamente acrescentou e muito à minha formação.

Ester: Estagiar com um público diferente do qual estávamos acostumados, ou melhor, para o qual tínhamos um maior preparo, foi uma experiência diferente, porém, muito boa, pois trouxe a possibilidade de conhecer novas metodologias de ensino e aprendizado, no caso, para o público de deficientes visuais. A experiência de estágio foi muito gratificante, pois percebi que os alunos se mostraram interessados com o que tínhamos a discutir com eles e com o material que levamos até eles. Porém, encontrei dificuldade no momento de dialogar com ele, pois fiquei apreensiva, sem saber se eles estavam entendendo ou não, ou melhor, senti dificuldade em transmitir de uma forma que o conteúdo se aproximasse de seu cotidiano. Além disso, trouxe certa

ansiedade em ir para a regência sem conhecer o público e com um preparo que parecia ser pequeno. Porém, o resultado foi gratificante, pois percebi que os alunos conseguiram compreender o que foi discutido com eles e os mesmos se sentiram à vontade para se abrir conosco, tanto com relação à suas vidas quanto em relação ao conteúdo, sobre Shakespeare e sua época.

7- CONSIDERAÇÃO SOBRE AS ATIVIDADES DE ESTÁGIO

7.1- Sobre o planejamento

Achamos o planejamento da oficina trabalhoso, principalmente devido a produção dos materiais táteis e por não termos experiência anterior com esse público, no entanto, acreditamos que a experiência foi significativa para nós e para os alunos. Em relação ao conteúdo abordado apesar de já haver um conhecimento prévio sobre o assunto, precisamos pesquisar muitas coisas e preparar um resumo da vida de Shakespeare o que devido ao nosso curto tempo foi um pouco difícil.

7.2- Sobre a observação

Foi suficiente apenas para conhecermos a estrutura física do Instituto e alguns recursos utilizados como a máquina de escrever em braile, o ábaco e a reglete com pulsão. Além disso, uma das professoras nos apresentou como funciona o sistema de escrita em braile,

7.3- Sobre a regência

Ficamos sobremaneira apreensivas pela dificuldade em adequar o tema ao público alvo, pela falta de experiência. Procuramos nos atentar para nossa voz, já que esse é o maior recurso que temos ao expor o conteúdo. Nosso principal objetivo foi adequar a linguagem aos alunos e buscar aproximar o tema ao cotidiano, usando exemplos contemporâneos. Consideramos a experiência extraordinária, principalmente por alcançar pessoas que ficam esquecidas pela maior parte dos cursos de licenciatura.

8- CRÍTICAS E SUGESTÕES

Nossa sugestão é que esse contato com os deficientes visuais torne-se parte do currículo. Nos próximos anos é necessário que os alunos tenham mais tempo de observação para conhecer melhor a turma, e mais acesso a bibliografias a respeito do assunto.

9- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe. Imagens no Ensino de História. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

GREENBLATT, S. **Como Shakespeare se tornou Shakespeare**. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

PAIXÃO, Luciano de Pontes. **O uso de recursos didáticos no ensino de história para deficientes visuais**, Revista Benjamin Constant, 2012 < disponível em <http://www.ibc.gov.br/revistabenjaminconstant/index.php/b3njc0nst/article/view/9><Acesso em Outubro/2015

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A. e outros (orgs.). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

MOLINA, Ana Heloísa. Diálogos Possíveis entre o Ensino de História e a Literatura Shakespeariana. **Revista de História Regional**. Vol. 5, nº1, 2000.

TEMAS

- RENASCIMENTO
- CIÊNCIA MODERNA
- EXPANSÃO MARÍTIMA
- REFORMA E CONTRA-REFORMA
- ESTADO ABSOLUTISTA
- SOCIEDADE DE CORTE
- SURGIMENTO DO CAPITALISMO
- PAZ DE WESTFÁLIA
- REVOLUÇÕES INGLESAS

* ABORDAR DE 1 A 3 TEMAS POR PEÇA

PEÇAS

- MEDIDA POR MEDIDA
- HENRIQUE VIII
- HAMLET
- O MERCADOR DE VENEZA
- REI LEAR
- TIMÃO DE ATENAS
- PÉRICLES
- A TEMPESTADE
- MEGERA DOMADA
- MACBETH
- OTELO, O MOURO DE VENEZA

PLANOS DE AULA - POSTAGEM NO G+

1. TEMA
2. GRUPO
3. PEÇA
4. LINK AUDIOBOOK

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Post 1

POST 2

5. REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA
* GUIA, FONTES,
CONTEXTO, TEMA

6. ABORDAGEM PROPOSTA
* PROCEDIMENTOS, MÉTODOS E MATERIAIS
* OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS
* POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES E EXTRA-CURRICULARES

POST 3

7. APLICAÇÃO

POST 4

Instruções Gerais

Ações

Links Programas

Links Tutoriais

Gravar

Gravar a peça no Audacity
(<http://audacity.sourceforge.net>)

<https://plus.google.com/101754205149793347806/posts/QYj1cTELhwd>

Editar

Equalizar o som, cortar ruídos, salvar em MP3 (<http://audacity.sourceforge.net>)

<https://plus.google.com/101754205149793347806/posts/XBdre7s11o8>

<https://plus.google.com/101754205149793347806/posts/4ccxbmAajvT>

Publicar

Fazer a licença Creative Commons
(<http://www.creativecommons.org.br>)
Postar na comunidade G+

CC: <http://www.creativecommons.org.br>

Google+ Comunidades Pesquisa

Shakespeare & História Moderna

104 membros - Particular

MARIA RENATA DURAN Proprietário
Material complementar Shakespeare

Bardo?

"Um bardo, ou aedo, na Europa antiga, era uma pessoa encarregada de transmitir histórias, mitos, lendas e poemas de forma oral, cantando as histórias do seu povo em poemas recitados. Era simultaneamente músico e poeta e, mais tarde, seria designado de trovador"

Bardo - Wikipédia, a enciclopédia livre
pt.wikipedia.org

MARCO COELHO
Material complementar Shakespeare

O que é legal? :D

Gabriel Villela encena 'A Tempestade', derradeira peça de Shakespeare - Cultura - Estadão

MARIA RENATA DURAN Proprietário
Material complementar Shakespeare

Em 1998, Neil Gaiman lançou o derradeiro volume da série Sandman. No número 19 da série, lamentando a falta de talento, Shakespeare faz um pacto com Mopheus, senhor da terra dos sonhos, para obter talento. No número 75, exausto, Shakespeare - assim como Gaiman - entrega seu último trabalho ao público: A Tempestade. Eis o tema da discussão aos dois textos linkados a seguir, de onde também tirei a imagem abaixo.

ENTREGA DOS PLANOS DE AULA

<https://plus.google.com/communities/116642597779467762136>

ILICT: Infraestrutura



Fotos dos estagiários



Mapas Tácteis



Fotos dos estagiários



Sala de aula,
máquina Braille,
Leitura Brasileira



Fotos dos estagiários

2

A IMPLEMENTAÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS MULTIESTRATÉGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

RESUMO: A formação inicial deve possibilitar um saber-fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino. Por isso, o conhecimento-base deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários. Nesse sentido, ao longo dos últimos anos, vimos desenvolvendo o conceito de Unidade Didática Multiestratégica (UDM), que consiste em um projeto de ensino que integra, de modo organizado e sequenciado, um conjunto de estratégias didáticas de acordo com objetivos de aprendizagem previamente definidos e delimitados. O presente trabalho se insere no contexto de desenvolvimento das disciplinas obrigatórias Instrumentação para o Ensino de Química e Estágio Curricular Supervisionado V para as turmas do curso de licenciatura em Química do Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Araraquara, dos anos de 2014 e de 2015. Esse trabalho tem como foco o estudo da mobilização e do desenvolvimento de saberes profissionais de professores em formação inicial no processo de implementação de

¹ Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara; amadeu@iq.unesp.br

UDM para o ensino de Química. O processo de implementação envolve três etapas que se coadunam: a primeira consiste no planejamento da UDM, a segunda se refere à própria intervenção didático-pedagógica nas salas de aula das unidades escolares parceiras, e a última etapa abarca o replanejamento da UDM a partir da reflexão crítica sobre a intervenção realizada. Os objetivos principais das disciplinas consistiram na investigação sobre o processo de mobilização, desenvolvimento e articulação de saberes profissionais da docência por professores em formação inicial no processo de implementação de UDM no ensino de Química; e na promoção de inovações didático-pedagógicas no ensino de Química no nível médio.

JUSTIFICATIVA

No Brasil, os cursos de licenciatura, com raras exceções, mantiveram, até o início do século XX, uma configuração curricular que se popularizou como “3+1”. De acordo com essa configuração, as disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, precediam as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulavam-se pouco (ou nada) com elas, as quais geralmente ficavam a cargo apenas das faculdades ou centros de educação. Além disso, o contato com a realidade escolar acontecia, frequentemente, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia. Os estágios ocorriam apenas no último ano do curso, com o objetivo específico de instrumentalizar o profissional para atuar em sala de aula (PEREIRA, 1999).

Esse modelo de formação inicial de professores ficou conhecido na literatura acadêmico-científica como modelo da racionalidade técnica. A racionalidade técnica associada à formação de profissionais, para Schön (2000), constitui um modelo de racionalidade que repousa sobre um perfil do profissional concebido como técnico-especialista, que aplica com rigor as regras derivadas do conhecimento científico. Por se tratar de uma concepção externa e independente do próprio conhecimento pessoal, podemos nos referir a esse modelo de racionalidade como um enfoque positivista que dá primazia ao modelo de ciência aplicada. Sendo assim, o conhecimento profissional, nessa perspectiva, produz-se na forma de um *corpus* doutrinal, objetivo e validado empiricamente, que se revela externo e independente do próprio profissional que o terá de utilizar para resolver os problemas da sua prática com a ajuda dos melhores meios técnicos (MONTERO, 2005).

Entretanto, em diversas situações da atividade docente, surgem problemas que o componente científico característico da racionalidade técnica não consegue abarcar em sua totalidade, quando se trata fundamentalmente de fenômenos próprios da prática, como a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade, os conflitos de valores, etc. Vários estudos realizados apontavam para a necessidade premente de se discutir e de se implementar a (re)estruturação dos cursos de licenciatura que se fundamentassem nos princípios do modelo da racionalidade prática (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011; MALDANER, 2003). De acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente gerados, validados e/ou modificados. Nesse modelo, o conhecimento deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta e a pesquisa, ou seja, teoria e prática devem ser consideradas como um núcleo articulador no processo de formação de modo integrado, indissociável e complementar (GARCÍA, 1999).

No tocante à especificação legal acerca das orientações para os cursos de licenciatura, as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, que deveriam orientar a (re)estruturação dos cursos de licenciatura de graduação plena brasileiros, foram fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio das Resoluções CNE/CP de 1 e 2 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a, 2002b). Desde então, muitas Instituições de Ensino Superior (IES), que ofereciam cursos de licenciatura, mobilizaram-se para atender às exigências propostas pelo CNE e passaram por um processo de reestruturação curricular, procurando atender à legislação vigente.

Todavia, algumas pesquisas sobre os cursos de licenciatura que implantaram estruturas curriculares renovadas apontam que ainda permaneceram muitos dos mesmos problemas relacionados à formação inicial de professores, tais como: 1) visão positivista da ciência presente nos projetos pedagógicos (MESQUITA; SOARES, 2008); 2) disciplinas de formação pedagógica somando uma porcentagem relativamente baixa do total de conteúdo científico-cultural em algumas instituições (KASSEBOEHMER; FERREIRA, 2008); 3) permanência do modelo de racionalidade técnica e simples cumprimento burocrático das normas legais (BEGO; SILVA; TERRAZZAN, 2011); e 4) inadequação e incoerência no que tange à prática como componente curricular e aos estágios supervisionados (TERRAZZAN et al., 2008).

Essas informações nos apontam que a reestruturação curricular é apenas uma das etapas do complexo processo de mudança de concepções do modelo de formação inicial para professores oferecidas nas IES em nosso país. Dentre as ações necessárias, podemos destacar a importância da implementação de momentos curriculares que permitam o desenvolvimento de saberes profissionais da docência (PIMENTA, 2005; SHULMAN, 1987; TARDIF, 2007), sobretudo por meio das disciplinas de metodologia e instrumentação adequadamente integradas aos estágios curriculares supervisionados, em que o contato com o futuro local de trabalho dos licenciandos é mais intenso. Como forma de superação das antigas práticas, García (1999) aponta que a formação inicial de professores deve possibilitar um saber-fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino. Por isso, o conhecimento-base deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

Nesse sentido, ampliando os modelos propostos por Blanco e Pérez (1993) e Sanmartí (2002) e levando em consideração a necessidade de pluralidade no ensino de ciências defendido por Bastos e colaboradores (2004), vimos desenvolvendo o conceito de Unidade Didática Multiestratégica (UDM). Uma UDM consiste em um projeto de ensino que integra, de modo organizado e sequenciado, um conjunto de estratégias didáticas, de acordo com objetivos de aprendizagem previamente definidos e delimitados (SILVA; MARQUES; BEGO, 2015). A composição de projetos estruturados de ensino e aprendizagem, de acordo com a perspectiva que assumimos, baseia-se na concepção de que não é apenas uma única atividade que promove a aprendizagem, mas sim um processo estruturado de forma fundamentada e crítica.

Assumindo que a diversificação de estratégias didáticas é fundamental para a ampliação das possibilidades de aprendizagem de Química, consideramos que ações formativas que fomentem a atuação de professores e professoras de Química em projetos de ensino e aprendizagem fundamentados teórica e metodologicamente são prementes para o desenvolvimento de saberes profissionais da docência.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

O presente trabalho se insere no contexto de desenvolvimento das disciplinas obrigatórias Instrumentação para o Ensino de Química e Estágio Curricular Supervisionado V para as turmas do curso de Licenciatura em Química do Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Araraquara (IQ/CAr), dos anos de 2014 e 2015.

A disciplina Instrumentação para o Ensino de Química é realizada no primeiro semestre do 5º ano do curso e tem caráter teórico. A disciplina tem como objetivo geral avaliar as ideias docentes de senso comum sobre o ensino e aprendizagem das ciências, criticando suas limitações por meio da discussão da importância da pesquisa na formação e na prática dos professores bem como do reconhecimento do planejamento didático-pedagógico de projetos de ensino e aprendizagem de Química fundamentados teórica e metodologicamente.

Após todas as discussões teóricas realizadas no primeiro semestre, a fim de criticar as ideias docentes de senso comum e de compreender as características e a importância do planejamento didático-pedagógico, no segundo semestre, o Estágio Curricular Supervisionado V tem como objetivo geral:² implementar e avaliar intervenções didático-pedagógicas de Química para o ensino médio (EM), criticando fundamentadamente os resultados da intervenção.

As duas disciplinas se articulam com a disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Química e o Estágio Curricular Supervisionado VI, ministradas por uma professora formadora³ parceira do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, *campus* de Araraquara, que atua no curso de licenciatura em Química. Essas disciplinas têm como objetivo reconhecer e comparar diferentes modelos de ensino-aprendizagem e metodologias de ensino de ciências, por meio da compreensão da influência das teorias pedagógicas e psicológicas nas metodologias de ensino de ciências e da identificação das especificidades, características e fundamentações de diferentes metodologias de ensino de ciências.

As intervenções didático-pedagógicas do Estágio Curricular Supervisionado ocorreram em unidades escolares parceiras do IQ/CAr, da rede escolar pública estadual na região de Araraquara. Na turma do ano de 2014, havia 23 licenciandos, divididos em seis grupos, que atuaram em turmas regulares do ensino médio em três unidades escolares parceiras: Escola Estadual (E. E.) João Batista de Oliveira; E. E. Professora Léa de Freitas Monteiro; E. E. Adolpho Thomaz de Aquino. Na turma de 2015, havia 15 licenciandos, divididos em sete grupos, que atuaram também em turmas regulares do ensino médio, em três unidades escolares parceiras (E. E. João Batista de Oliveira; E. E. Professora Léa de Freitas Monteiro; E. E. Victor Lacôrte).

OBJETIVOS

Este trabalho tem como foco o estudo da mobilização e do desenvolvimento de saberes profissionais de professores em formação inicial, no processo de implementação de UDM para o ensino de Química, no âmbito das disciplinas Instrumentação para o Ensino de Química e do Estágio Curricular Supervisionado V do curso de licenciatura em Química do IQ/CAr. O processo de implementação envolve três etapas, que se coadunam: a primeira consiste no planejamento da UDM; a segunda se refere à própria intervenção didático-pedagógica nas salas de aula das unidades escolares parceiras; e a última etapa abarca o replanejamento da UDM a partir da reflexão crítica sobre a intervenção realizada.

² O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química do IQ/CAr prevê a realização de sete estágios curriculares supervisionados. Para maiores detalhes, ver: <http://iq.unesp.br/#/graduacao1260/cursos/licenciatura-em-quimica/>. Acesso em: 30 ago. 2016.

³ Profa. Dra. Luciana Massi, a quem agradecemos pela parceria, pelas discussões críticas e pela grande dedicação ao projeto de melhoria do curso de licenciatura do IQ/CAr.

Os objetivos principais de investigação consistiram: no estudo sobre o processo de mobilização, desenvolvimento e articulação de saberes profissionais da docência por professores em formação inicial no processo de implementação de UDM no ensino de Química; e na promoção de inovações didático-pedagógicas no ensino de Química no nível médio.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

Devido à finalidade do presente trabalho e à limitação de espaço, apresentamos os resultados da intervenção de apenas dois grupos, sendo um do ano de 2014, que atuou no 3º ano do Ensino Médio da E. E. Adolpho Thomaz de Aquino, e outro grupo, do ano de 2015, que atuou no 3º ano do Ensino Médio da E. E. João Batista de Oliveira. O critério para escolha dos grupos se baseou na originalidade e nas inovações promovidas pelas intervenções didático-pedagógicas (SILVA et al., 2015; MORAIS; FERRARI; BEGO, 2016).

De acordo com o instrumento que vimos elaborando e aperfeiçoando, ao longo dos últimos anos, para a elaboração de UDM, a sistematização do planejamento é realizada a partir de seis seções principais: *Contexto da intervenção didático-pedagógica; Análise científico-epistemológica; Análise didático-pedagógica; Abordagem metodológica; Seleção de objetivos e estratégias de avaliação; Seleção de estratégias didáticas e instrumentos de avaliação.*

No Quadro 1, são apresentadas as seções *Análise científico-epistemológica* dos dois grupos selecionados. Essa seção explicita o tema da UDM, os pré-requisitos para seu desenvolvimento, o conteúdo científico que será trabalhado e, por fim, uma subseção para que seja feito um esquema das relações entre os conteúdos. A análise científico-epistemológica deve estruturar os conteúdos a serem trabalhados, levando o professor à reflexão e atualização sobre eles. Os conteúdos selecionados devem ser coerentes com concepções atuais da natureza da ciência e da investigação científica. Outro ponto a ser destacado se refere à elaboração de um mapa conceitual, de modo a explicitar os conceitos de determinado conteúdo e suas principais relações, dado que o objetivo do professor não é que os alunos aprendam conceitos isolados, mas que consigam relacioná-los.

QUADRO 1: ANÁLISE CIENTÍFICO-EPISTEMOLÓGICA

(continua)

TEMA DO GRUPO 1	Impactos da atividade humana na biosfera
Pré-requisitos para a UDM	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos de obtenção de nitrogênio, oxigênio e gases nobres; - Variáveis que podem influenciar em transformações químicas; - Equilíbrio químico; - Processos químicos em sistemas naturais; - Acidez e basicidade; - Transformações ácido-base e sua utilização no controle do pH de soluções aquosas; - Fontes de energia (combustíveis fósseis, metano, biomassa e fontes alternativas); - Conteúdo introdutório de química orgânica, arranjos atômicos e moleculares para explicar a formação de cadeias, ligações, funções orgânicas e isomeria.
Conteúdo programático	<ul style="list-style-type: none"> - Desequilíbrios ambientais; - Poluição das águas; - Perturbações na biosfera; - Ciclos da água, do nitrogênio, do oxigênio, do gás carbônico e suas inter-relações; - Busca de ações alternativas e sustentáveis para a sobrevivência humana.

<p>Esquema conceitual científico sobre o objeto de estudos da UDM</p>	<pre> graph TD ECOLOGIA[ECOLOGIA] -- "ciência que estuda os" --> ECOSISTEMAS[ECOSSISTEMAS] ECOSISTEMAS -- "constituídos pela interação de" --> FATORES_BIOTICOS[FATORES BIÓTICOS] ECOSISTEMAS -- "constituídos pela interação de" --> FATORES_ABIOTICOS[FATORES ABIÓTICOS] FATORES_BIOTICOS -- "que juntamente formam os" --> CICLOS_BIOGEOQUIMICOS[CICLOS BIOGEOQUÍMICOS] FATORES_ABIOTICOS -- "que juntamente formam os" --> CICLOS_BIOGEOQUIMICOS CICLOS_BIOGEOQUIMICOS -- "dos quais temos o" --> CICLO_DA_AGUA[CICLO DA ÁGUA] CICLOS_BIOGEOQUIMICOS -- "dos quais temos o" --> CICLO_DO_CARBONO[CICLO DO CARBONO] CICLOS_BIOGEOQUIMICOS -- "dos quais temos o" --> CICLO_DO_NITROGENIO[CICLO DO NITROGÊNIO] CICLO_DA_AGUA -- "envolvem a" --> TRANSFORMACAO_DA_MATERIA[TRANSFORMAÇÃO DA MATÉRIA] CICLO_DO_CARBONO -- "envolvem a" --> TRANSFERENCIA_ENERGÉTICA[TRANSFERÊNCIA ENERGÉTICA] CICLO_DO_NITROGENIO -- "envolvem a" --> TRANSFERENCIA_ENERGÉTICA </pre>
<p>TEMA DO GRUPO 2</p>	<p>Radioatividade e seus impactos socioambientais</p>
<p>Pré-requisitos para a UDM</p>	<p>Conceito de átomo segundo o modelo de Rutherford-Bohr; Conceito de elemento químico e conhecimento da tabela periódica; Conceito de prótons, nêutrons e elétrons; Conceito de força eletrostática e ondas eletromagnéticas.</p>
<p>Conteúdo programático</p>	<p>Conceitos de radiação e radioatividade; Conceitos de elementos radioativos, isótopos e tipos de emissões radioativas; conceito de irradiação e contaminação radioativa; Aplicações da radioatividade.</p>
<p>Esquema conceitual científico sobre o objeto de estudos da UDM</p>	<pre> graph TD ISO[isótopos radioativos] -- "é emitida por" --> RADIO[RADIOATIVIDADE] RADIO -- "é um" --> FENOMENO[FENÔMENO NUCLEAR] ISO -- "possuem" --> NUCLEOS[núcleos instáveis] RADIO -- "envolve a emissão de" --> PARTICULAS[partículas] RADIO -- "envolve a emissão de" --> ONDA[onda eletromagnética] PARTICULAS -- "são exemplos" --> ALFA[Alfa] PARTICULAS -- "são exemplos" --> BETA[Beta] ONDA -- "caracterizada como" --> GAMMA[Radiação Gama] ALFA -- "segue a" --> L1[1a Lei de radioatividade] BETA -- "segue a" --> L2[2a Lei de radioatividade] L1 -- "resulta na perda nuclear de" --> P2[2 prótons 2 nêutrons] L2 -- "resulta na decomposição de um" --> NUTRON[Nêutron] NUTRON -- "em um" --> ELETRON[elétron] ALFA -- "tem baixo" --> PENETRAÇÃO[Poder de penetração] BETA -- "tem moderado" --> PENETRAÇÃO GAMMA -- "tem alto" --> PENETRAÇÃO P2 -- "diminui em 2 unidades o" --> NUMERO_ATOMICO[Número atômico] ELETRON -- "aumenta em 1 unidade o" --> NUMERO_ATOMICO P2 -- "diminui em 4 unidades o" --> NUMERO_MASSA[Número de massa] ELETRON -- "não altera o" --> NUMERO_MASSA </pre>

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para a realização das intervenções, os licenciandos fizeram um estágio de observação nas respectivas turmas das unidades escolares parceiras, durante um período de aproximadamente um mês e meio. Para as observações, os licenciandos produziram diários de aula de acordo com os procedimentos descritos por Zabalza (2004). Essas primeiras observações visavam a conhecer melhor o local da intervenção, o(a) professor(a) supervisor(a) de estágio e principalmente as características da turma e o conteúdo desenvolvido, uma vez que as respectivas UDM deveriam obrigatoriamente se inserir no conteúdo letivo da disciplina.

Dentre os diversos aspectos contidos nos diários de aula, parte das observações foi utilizada para a sistematização da seção *Contexto da intervenção didático-pedagógica* das UDM. Os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em sala de aula devem sempre ser considerados como eventos histórica e socialmente situados, a fim de se superar uma visão fragmentada e ingênua da prática pedagógica. Logo, o planejamento será sempre de uma UDM para um determinado contexto sócio-histórico e não uma “receita de bolo” que pode ser utilizada acrítica e descontextualizadamente. No Quadro 2, são apresentadas as seções *Contexto da intervenção didático-pedagógica* dos dois grupos selecionados, com a caracterização da escola e do contexto de atuação do professor, explicitando as turmas, os aspectos estruturais e socioeconômicos.

QUADRO 2: CONTEXTO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

UNIDADE ESCOLAR DO GRUPO 1	Escola Estadual João Batista de Oliveira
Caracterização da unidade escolar	- 13 salas de aula com lousas de giz; sala de computação com 25 computadores com acesso à internet; sala de vídeo com projetor, tela de projeção, DVD e TV; biblioteca com acervo de livro didáticos e bibliotecário trabalhando no horário das aulas; laboratório de Química com duas bancadas, sem adaptações para saídas de água e gás. Não há saída de emergência no laboratório e o único equipamento de segurança presente é um extintor de pó químico; cantina; refeitório; quadra poliesportiva coberta em boas condições, com estrutura para práticas de futebol de salão, handebol, basquetebol e vôlei.
Disciplina	Química
Ano/série/turma	3º C
Número de estudantes	25
Caracterização dos estudantes	O perfil dos alunos desta escola condiz com pessoas de baixa renda, sendo a maioria pertencente à classe C (com rendas mensais até R\$ 1.700,00), provenientes de diferentes bairros de Araraquara, sendo considerada pela diretora como uma escola “diferente” das demais da cidade devido a esse fato, já que, segundo ela, a maioria das escolas da cidade recebe alunos que moram em bairros próximos a elas. A faixa etária dos alunos varia entre 15 a 18 anos de idade havendo 472 alunos matriculados no período da manhã (EM) e mais 113 no período da tarde (1ª série EM e Ensino Fundamental (EF) II). O número de alunos repetentes no ano de 2014 no EF foi seis e no EM, foi 89.
UNIDADE ESCOLAR DO GRUPO 2	Escola Estadual Adolpho Thomaz de Aquino
Caracterização da unidade escolar	Na escola há 8 salas de aula, 1 biblioteca e 2 salas de informática. A sala de aula é razoavelmente clara, devido a várias janelas de vidro que compõem toda a lateral esquerda da sala, em frente à porta. A iluminação da sala fica mais clara devido à utilização de lâmpadas fluorescentes, necessárias devido a uma parede de concreto bem alta atrás das janelas. Há dois ventiladores no fundo da sala, bem utilizados. As carteiras são bem limpas. Há duas lousas, sendo uma maior na frente dos alunos e outra do lado direito, oposta às janelas. A sala é pintada metade verde e metade branca. Na frente e ao centro da carteira dos alunos posiciona-se a mesa do professor. Na escola também há uma quadra de esportes, gramado para futebol e uma área externa com grande quantidade de mesas, bastante utilizadas pelos alunos na hora dos lanches. Os espaços físicos da escola são utilizados pelo ensino fundamental, gerido pela prefeitura de Motuca, no período matutino. No período vespertino, metade das classes são usadas para o ensino fundamental municipal e a outra parte pelo ensino médio, de responsabilidade do governo do estado de São Paulo. Durante o período noturno a escola também é utilizada para o ensino médio. Além disso, durante os finais de semana, as dependências escolares são utilizadas para o projeto Escola da Família.
Disciplina	Química
Ano/série/turma	3º A
Número de estudantes	15
Caracterização dos estudantes	Os estudantes estão na faixa etária de 16 a 18 anos e predomina o gênero masculino. Alguns alunos são provenientes de outras escolas e outros da própria escola; em geral, os alunos vivem em bairros próximos à escola. Durante as aulas, eles são agitados, conversam bastante e demonstram pouco interesse pela disciplina; podemos observar também que eles têm dificuldades para compreender os conteúdos e a razão de estudá-los.

Durante o período de observações e imediatamente após a definição dos temas, com participação dos professores supervisores de estágio e dos professores formadores da universidade, os licenciandos passaram a planejar as UDM para as respectivas turmas. Nessa etapa, cada grupo deveria planejar as seções: *Análise didático-pedagógica*, *Abordagem metodológica*, *Seleção de objetivos e estratégias de avaliação* e *Seleção de estratégias didáticas e instrumentos de avaliação*.

A seção *Análise didático-pedagógica* é dividida em duas partes: o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema da UDM e as exigências cognitivas dos conteúdos abordados, relacionados aos obstáculos epistemológicos acerca da temática. Blanco e Pérez (1993) destacam que o reconhecimento das concepções prévias dos estudantes é essencial não apenas para reconhecer os erros, mas para valorizá-los e utilizá-los em benefício da aprendizagem, no sentido de antecipação de várias possíveis dificuldades dos estudantes e de proposição de estratégias que permitam superá-las. No Quadro 3, são apresentadas as seções *Análise didático-pedagógica* de cada um dos grupos.

QUADRO 3. ANÁLISE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

<p>GRUPO 1</p> <p>Conhecimento prévio dos alunos sobre o tema da UDM</p> <p>(concepções alternativas)</p>	<p>Transformação química:</p> <p>Alguns alunos possuem a ideia de desaparecimento da matéria; também é observada a noção de deslocamento da matéria, ou seja, durante uma transformação química pode ocorrer uma mudança de espaço físico de uma substância; a concepção de modificação da matéria, ou seja, a mudança de estado físico que se pode ocorrer com ela; transmutação de grandezas, como no caso de energia se transformando em matéria ou vice-versa; dificuldades em empregar os conceitos de átomo e molécula em seus raciocínios sobre transformação química; a compreensão de transformação química dos alunos concentra-se no nível fenomenológico.</p> <p>ROSA, M.I.F.P.S.; SCHNETZLER, R.P. Sobre a importância do conceito transformação química no processo de aquisição do conhecimento químico. <i>Química Nova na Escola</i>, n. 8, p. 31-35, nov. 1998.</p>
<p>Exigências cognitivas dos conteúdos abordados</p>	<p>Dificuldade na transposição do nível fenomenológico para o nível teórico e representacional; concepções intuitivas por parte dos alunos; dificuldade do entendimento de transformação e conservação da matéria/energia.</p> <p>GALIAZZI, M.C.; OLIVEIRA, L.R.; MONCKS, M.D.; GONÇALVES, M.G.V. Perfis conceituais sobre o átomo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 1., 1997, Águas de Lindoia. <i>Anais... Águas de Lindoia</i>, 1997, p. 345-356.</p>
<p>GRUPO 2</p> <p>Conhecimento prévio dos alunos sobre o tema da UDM</p> <p>(concepções alternativas)</p>	<p>Alimentos irradiados são radioativos; toda a radiação é prejudicial; toda radiação é antropogênica; todo urânio pode ser utilizado como combustível nuclear; átomos não podem ser transformados de um elemento para outro; o material radioativo se mantém para sempre radioativo; a densidade do núcleo de um átomo é um dos fatores que afetam a estabilidade do núcleo; proporção do número atômico de um átomo com seu número de massa é um dos fatores que afetam a estabilidade do núcleo de um átomo; quanto mais prótons existem em um núcleo atômico, e maior for a razão Z-A, mais estável será o núcleo atômico; o número de elétrons da camada de valência (2, 8, 18, 32, 50) é um dos fatores que afetam a estabilidade do núcleo de um átomo; se um átomo tem a camada de valência cheia (como os gases nobres), o núcleo atômico é estável; quanto maior for o número atômico e número de massa, mais estável será o núcleo atômico; a existência de vários isótopos que têm número atômico específico afeta a estabilidade do núcleo de um átomo; radioisótopos são utilizados apenas para obter energia, porque eles são muito prejudiciais para os seres humanos; a taxa de decaimento radioativo depende de condições físicas. Como cada tipo de matéria tem uma taxa de decaimento radioativo diferente, a taxa de decaimento radioativo depende do tipo de elemento; a taxa de decaimento radioativo depende da temperatura; os alunos confundem reações nucleares com reações químicas; não sabem a diferença entre irradiação e contaminação radioativa.</p> <p>NAKIBOGLU, C.; TEKIN, B.B. Identifying students' misconceptions about nuclear chemistry: a study of Turkish high school students. <i>Science and Education</i>, v. 83, n. 11, p. 1712-1718, nov.2006.</p>
<p>Exigências cognitivas dos conteúdos abordados</p>	<p>Ideias que colocam características das células dos seres vivos à matéria; ideias substancialistas sobre o átomo; Obstáculo Verbal: desconsidera a ruptura entre conhecimento comum e conhecimento científico e pode ser associado ao uso indevido dos termos "compartilhamento" e "camada"; Obstáculo Realista: atribui-se apenas ao entendimento das características macroscópicas, não sendo compreendidas as microscópicas. Destaca-se a ideia de que a ligação química é associada a uma entidade física.</p> <p>LOPES, A. R. C. Livros didáticos: obstáculos verbais e substancialistas ao aprendizado da ciência química. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>, Brasília, v. 74, n. 177, p. 309-334, maio 1993.</p>

Na seção *Abordagem metodológica*, o docente deve explicitar os princípios metodológicos que orientarão a definição dos objetivos de aprendizagem, o planejamento das estratégias didáticas e de avaliação. De acordo com Blanco e Pérez (1993), essa fundamentação metodológica diz respeito aos papéis desempenhados pelo professor e pelos alunos nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, está relacionada à própria concepção de ensino e aprendizagem do docente e também à sua concepção de natureza da ciência. A definição dos princípios teórico-metodológicos é responsável por conferir unicidade à UDM mediante a integração das diversas estratégias didáticas. No Quadro 4, são apresentadas as seções *Abordagem metodológica* de cada um dos grupos.

QUADRO 4: ABORDAGEM METODOLÓGICA

ABORDAGEM METODOLÓGICA	
<p>GRUPO 1</p> <p>Princípios teórico-metodológicos da abordagem</p>	<p>Teoria Pedagógica: Pedagogia Histórico-Crítica</p> <p>Teoria Psicológica: Teoria de Lev Vygotsky</p> <p>Metodologia: Os cinco passos propostos por Saviani: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final</p> <p>Relação Professor-Aluno: Relação horizontal. Nas palavras de Saviani: "... serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos".</p> <p>Avaliação: A avaliação que encerrará a UDM será a elaboração de uma carta com o intuito dos alunos se posicionarem criticamente diante da posição do Brasil como grande produtor mundial de biocombustível. As cartas serão avaliadas e, possivelmente, as melhores serão enviadas ao Ministério de Minas e Energia em âmbito federal.</p> <p>SAVIANI, D. <i>Escola e Democracia</i>. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.</p>
<p>GRUPO 2</p> <p>Princípios teórico-metodológicos da abordagem</p>	<p>Segundo Santos e Mortimer (2002), o mundo atual vive sob influência da ciência e tecnologia, as quais são supervalorizadas pela sociedade atual, que os considera de caráter divino ou mesmo um tipo ideal para resolução de todos os problemas. Diante disso, afirmam que "O cientificismo tem também uma função ideológica de dominação" e "houve uma cientificização da técnica, e, nesse processo, o desenvolvimento tecnológico passou a depender de um sistema institucional no qual conhecimentos técnico e científico são interdependentes". Estudos nos campos da sociologia e filosofia demonstram que a ciência não é neutra e que a mesma não se demonstra eficaz para resolver grandes problemas de cunho ético e sociopolítico. Nesse sentido, a produção científica e a ciência em si são diferentes no ponto de vista da educação uma vez que a transposição didática tem como objetivo, neste caso, resolver um problema científico, trabalhando de uma forma multidisciplinar para que o aluno supere esse "degrau do conhecimento" entre produção científica e tecnologia desenvolvida compreendida no cotidiano do aluno. Diante disso, torna-se imprescindível alfabetizar o cidadão cientificamente, com o objetivo de promover a compreensão, a ação e a tomada de decisão por parte do cidadão. Essa ênfase, em especial, caracteriza uma ênfase no currículo CTS (SANTOS; MORTIMER, 2002) tal qual promove uma abordagem mais interligada à tomada de decisão a partir da compreensão científica necessária para reconhecer sua presença no cotidiano do aluno por meio, por exemplo, de estudo de casos. Ele propõe uma sistematização de dados, análise e resolução do problema a partir de questionamentos sobre o fenômeno em que o professor é entendido como mediador.</p> <p>SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da educação brasileira. <i>Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências</i>, v. 2, n. 2, p. 110-132, 2002.</p>

A seção *Seleção de objetivos e estratégias de avaliação* se inicia com as orientações curriculares oficiais sobre o tema a ser abordado, uma vez que o professor deve se pautar nas orientações e legislações curriculares para que seu planejamento venha a convergir com os objetivos do ensino escolar de maneira geral. Com efeito, levando em consideração as orientações curriculares oficiais, o contexto da unidade escolar, a fundamentação na abordagem metodológica (seção anterior), os objetivos de aprendizagem devem ser explicitados nesta seção. Primeiramente, os estudantes fixam um objetivo de aprendizagem geral da UDM e, em seguida, para a consecução desse objetivo geral, estabelecem objetivos específicos para cada sequência didática (SD). Em função desses objetivos, devem ser definidas as estratégias de avaliação que permitam diagnosticar as aprendizagens almeçadas e fundamentar possíveis reestruturações da UDM durante o transcorrer da intervenção. No Quadro 5, são apresentadas as seções *Seleção de objetivos e estratégias de avaliação* de cada um dos grupos.

QUADRO 5: SELEÇÃO DE OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

<p>GRUPO 1</p> <p>Orientações Curriculares Oficiais sobre o tema</p>	<p>a) Conhecer as ideias sobre a evolução da atmosfera terrestre e sua composição atual; b) compreender como variações da pressão e temperatura atmosféricas e solubilidade de gases afetam a vida humana; c) reconhecer e relacionar as variáveis de estado (pressão total e parcial, volume, temperatura) para compreender o estado gasoso; d) compreender o processo de separação dos componentes do ar para obtenção de matéria-prima (oxigênio, nitrogênio e gases nobres); e) buscar informações sobre processos químicos que ocorrem nos sistemas natural e produtivo que utilizam nitrogênio ou oxigênio; f) avaliar a produção, o consumo e a utilização pela sociedade de materiais derivados do nitrogênio; g) buscar informações sobre os agentes perturbadores da atmosfera e suas fontes e compreender suas transformações e seus efeitos a curto, médio e longo prazos; h) tomar decisões com respeito à participação individual e coletiva na busca de soluções para os problemas de poluição atmosférica.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. <i>PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais</i>. Brasília, 2002.</p>			
<p>Objetivo da UD</p>	<p>Analisar e entender os ciclos biogeoquímicos e suas relações antropogênicas, atribuindo e explicando os impactos causados pelo modo de produção capitalista na natureza com os desequilíbrios dos ciclos e suas inter-relações.</p>			
<p>Sequência Didática</p>	<p>Objetivo da SD</p>	<p>Conteúdo Programático</p>	<p>Tempo Aproximado</p>	<p>Avaliação</p>
<p>Biocombustível: o interesse é de quem?</p>	<p>Entender a utilização do biocombustível como fonte de energia alternativa, interpretando os diversos contextos que envolvem desde sua produção até seu consumo em esferas sociais, econômicas e ambientais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crise do petróleo; • Etanol como fonte de energia alternativa; • Desenvolvimento industrial e tecnológico; • Impactos ambientais; • Situações dos trabalhadores rurais nas plantações de cana-de-açúcar; • Utilização de fertilizantes e agrotóxicos; • Efeitos causados pela monocultura; • O papel do químico nesse contexto. 	<p>2 aulas</p>	<p>Debate</p>
<p>Biocombustível: fonte de energia limpa?</p>	<p>Analisar os impactos da atividade humana nos ciclos biogeoquímicos, atribuindo-os aos aspectos sociais, ambientais e econômicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • História da cana-de-açúcar no Brasil e suas influências sociais, econômicas e ambientais; • Lei de Lavoisier; • O conceito de ciclo; • Ciclos do carbono, nitrogênio e da água. 	<p>4 aulas</p>	<p>Lista de Exercícios</p>
<p>Biocombustíveis, eis a questão: ser ou não ser o maior produtor mundial?</p>	<p>Avaliar o potencial de produção dos biocombustíveis no Brasil, criticando os impactos socioambientais causadas por seu uso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre o contexto do biocombustível no Brasil; • Elaboração de uma carta por parte dos alunos acerca de todo conteúdo e debate realizados. 	<p>2 aulas</p>	<p>Carta</p>
<p>Grupo 2</p> <p>Orientações Curriculares Oficiais sobre o tema</p>	<p>Compreender as transformações nucleares que dão origem à radioatividade para reconhecer sua presença na natureza e em sistemas tecnológicos; conhecer a natureza das interações e a dimensão da energia envolvida nas transformações nucleares para explicar seu uso em, por exemplo, usinas nucleares, indústria, agricultura ou medicina; avaliar os efeitos biológicos e ambientais, assim como medidas de proteção, da radioatividade e radiações ionizantes.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. <i>PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais</i>. Brasília, 2002.</p>			
<p>Objetivo da UD</p>	<p>Avaliar as diferentes aplicações da radioatividade no cotidiano, criticando sua utilização nas armas de guerra, na medicina, na produção de energia e na agricultura.</p>			
<p>Sequência Didática</p>	<p>Objetivo da SD</p>	<p>Conteúdo Programático</p>	<p>Tempo Aproximado</p>	<p>Avaliação</p>
<p>1</p>	<p>Entender o conceito de elemento radioativo, tipos de emissões e os conceitos de contaminação radioativa e irradiação e as diferentes aplicações da radiação na sociedade interpretando tais conceitos nos exercícios resolvidos individualmente e em grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação sobre o conceito de radioatividade; • Levantamento das concepções alternativas dos alunos; • Conceitos de radiação e radioatividade; Conceitos de elementos radioativos, isótopos e tipos de emissões radioativas; • Conceitos de irradiação e contaminação radioativa. 	<p>4 aulas</p>	<p>Jogo didático; Exercícios individuais e em grupo.</p>
<p>2</p>	<p>Avaliar a importância da utilização da radioatividade julgando as implicações dessa utilização por meio de um júri simulado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicações da radioatividade na sociedade; • Aspectos positivos e negativos da utilização da radioatividade. 	<p>4 aulas</p>	<p>Sínteses em grupos; Apresentação em grupo; Júri simulado.</p>

Por fim, a seção *Seleção de estratégias didáticas e instrumentos de avaliação* consiste no detalhamento das estratégias, das atividades, dos recursos didáticos, dos materiais de aprendizagem e dos instrumentos de avaliação. Blanco e Pérez (1993) destacam que a sequência das atividades está também diretamente relacionada à perspectiva de ensino e aprendizagem e de concepção da natureza da ciência do docente. Isso porque uma mesma atividade, se realizada no início ou ao final de uma SD, pode refletir diferentes objetivos de aprendizagem. Em função dos limites de espaço e da importância da ilustração, apresentamos no Quadro 6 extratos do detalhamento das SD da seção *Seleção de estratégias didáticas e instrumentos de avaliação*.

QUADRO 6: SELEÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

SD DO GRUPO 1		Biocombustível: o interesse é de quem?				
Dia/Aula	Estratégia Didática	Objetivo da Atividade Didática	Conteúdo	Descrição da Atividade / Organização da Sala de Aula	Recursos Didáticos / Materiais de Aprendizagem	Tarefas / Instrumento de Avaliação
05/10	<ul style="list-style-type: none"> Aula expositiva dialogada Debate 	Levantar as concepções que os alunos trazem sobre o tema e ampliar a discussão levando-se em conta esferas sociais, econômicas e ambientais	<ul style="list-style-type: none"> Problema social inicial Crise do Petróleo Modos de produção e suas relações econômicas, sociais e ambientais. 	<p>Vídeo – Os alunos estarão dispostos em fileiras</p> <p>Debate – alunos em círculo</p>	Documentário	Filmagem
REFERÊNCIAS DO PROFESSOR	Vídeo Energia Verde e Amarela: Etanol, disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=STxRIPJK6s >.					
SD DO GRUPO 2		1				
05/11	<ul style="list-style-type: none"> Problematização Jogo didático 	Lembrar as diferentes radiações presentes no cotidiano, reconhecendo-as no espectro eletromagnético e por meio das tecnologias a elas associadas	<ul style="list-style-type: none"> Motivação sobre o conceito de radioatividade e levantamento das concepções. Conceitos de radiação e radioatividade 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos estarão dispostos em fileiras. Será exibido vídeo curto sobre a radioatividade. Discussão do professor com os alunos e entre os alunos sobre o conteúdo do vídeo. Os alunos estarão divididos em grupos para jogarem o jogo da memória das radiações 	<p><i>Datashow</i>, vídeo, lousa e canetão</p> <p>Jogo da Memória Radiações</p>	Participação e resolução das situações problemáticas do jogo
Referências do professor	JÚNIOR RODRIGUES, A. A. O que é irradiação? E contaminação radioativa? Vamos esclarecer? <i>Física na Escola</i> , v. 8, n. 2, p. 40-43, out. 2007. ONUBR. Especialistas da ONU avaliam efeitos do acidente nuclear de Fukushima.					

As intervenções didático-pedagógicas nas unidades escolares parceiras foram devidamente filmadas e acompanhadas pelos professores supervisores e professores formadores. Ao final de cada aula, o grupo de licenciandos se reunia para debater o desenvolvimento das aulas e para realizar reflexões sobre: a adequação das estratégias didáticas utilizadas na aula (motivação e interesse dos alunos; complexidade de execução; participação dos alunos; adequação do tempo previsto; consecução dos objetivos); a adequação dos materiais de aprendizagem e dos recursos utilizados na aula (compreensão das informações pelos alunos; a capacidade dinamizadora do trabalho individual ou em grupo; nível de autonomia do trabalho); reflexões sobre as concepções prévias, os obstáculos epistemológicos, o objetivo da SD e os resultados da

avaliação. E, se fosse o caso, os licenciandos elaboravam propostas de modificações na sequência das aulas da UDM. Após o debate em grupo, cada licenciando redigia semanalmente seus respectivos diários de aula.

Ao final das intervenções, o professor formador realizou grupos focais (BABOUR, 2009) com os estudantes, com o intuito de assistir a episódios de aulas e refletir criticamente sobre as potencialidades e limitações da utilização e da execução das estratégias. A partir da distância entre o planejado e o efetivado em sala de aula, consideramos um importante aprendizado o reconhecimento de que, devido às suas características, o planejamento didático-pedagógico apresenta limitações inerentes à idealização da ação pedagógica. O planejamento traz componentes do agir teleológico e estratégico que são responsáveis pela organização racional dos meios necessários e eficientes para a obtenção dos fins almejados. Entretanto, os fenômenos do cotidiano escolar não são determinados univocamente, devido à sua complexidade, à sua multidimensionalidade e à sua singularidade. Os futuros professores devem ter consciência da provisoriade do planejamento e ter autonomia para serem capazes de lidar, de forma competente, com essas características do cotidiano escolar. Autonomia concretizada na capacidade de refletir e produzir novos saberes, permitindo o permanente movimento dialético entre a teoria e a experiência vivida. Desse modo, após os grupos focais, os grupos de licenciandos deveriam, a partir de seus diários de aula e das discussões coletivas nos grupos focais, replanejar as respectivas UDM, de modo a avaliar as potencialidades e as limitações da intervenção didático-pedagógica realizada, propondo adequações/modificações necessárias a fim de potencializar a aprendizagem dos estudantes.

A última etapa do processo envolveu a produção de um trabalho no formato exigido em congressos acadêmico-científicos da área de ensino. A materialização sistematizada das reflexões e investigações realizadas por meio da construção de um trabalho acadêmico, que busque dialogar com a comunidade acadêmico-científica de ensino de ciências, constitui, em nosso entendimento, um momento privilegiado para desenvolver uma perspectiva de pesquisa sobre o fazer docente, no sentido de promover a autonomia do professor como aquele profissional intelectual que trabalha inclusive com a produção de conhecimentos em sua área de atuação.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

As disciplinas Instrumentação para o Ensino de Química e Estágio V utilizam os princípios da avaliação formativa, que tem como foco o processo de ensino e aprendizagem. Para além de práticas cristalizadas que almejam apenas atribuir notas quantitativas em momentos estanques, a avaliação escolar na perspectiva formativa visa tanto a detectar as dificuldades do estudante durante o processo de aprendizagem como a fornecer informações para que o professor possa ajustar sua prática às necessidades dos discentes durante o processo de ensino. A avaliação formativa tem como característica fomentar a possibilidade de maior proximidade e maior diálogo entre docente e discente com vista à efetivação da aprendizagem (RAMOS; MORAIS, 2011). No Quadro 7, são apresentadas as seções *Seleção de objetivos e estratégias de avaliação* de cada uma das disciplinas.

QUADRO 7: SELEÇÃO DE OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS

(continua)

DISCIPLINA	OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO				
Instrumentação para o Ensino de Química	OBJETIVO DA UD	Avaliar as ideias docentes de senso comum sobre o ensino e aprendizagem das ciências, criticando suas limitações por meio da discussão da importância da pesquisa na formação e na prática dos professores e do reconhecimento do planejamento didático-pedagógico de projetos de ensino e aprendizagem de Química fundamentados teórica e metodologicamente.			
	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVO DA SD	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	TEMPO APROXIMADO	AVALIAÇÃO
	Qualquer um pode dar aula	Entender a importância da pesquisa na formação e na prática dos professores, explicando as limitações das ideias docentes de senso comum sobre o ensino e aprendizagem de Ciências, as características da pesquisa como princípio educativo e modelo didático do professor e exemplificando as fontes de informação para o professor.	<ul style="list-style-type: none"> O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores A fontes de informação para o professor 	4 aulas	Elaboração individual de resumo acadêmico
	Organização é bom e todo mundo gosta	Entender a importância do planejamento didático-pedagógico para a formação e a prática dos professores, interpretando sua função, suas características e componentes e sua relação com a escola.	<ul style="list-style-type: none"> Características, elementos e importância do planejamento didático-pedagógico 	4 aulas	Resolução individual e questionário dissertativo
	Quando a gente não sabe para onde vai, qualquer caminho serve	Aplicar os princípios teóricos da Taxonomia de Bloom revisada no planejamento didático-pedagógico, estabelecendo objetivos de aprendizagem para Sequências Didáticas de Química.	<ul style="list-style-type: none"> Definição de objetivos de aprendizagem e a articulação de diversas Estratégias didáticas 	4 aulas	Elaboração de objetivos de aprendizagem para o ensino de química
	Mais pluralidade, por favor	Avaliar as principais Estratégias Didáticas propostas pelas pesquisas da área de Ensino, checando seus fundamentos teóricos e metodológicos, bem como suas potencialidades e limitações.	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias didáticas para o ensino de Química 	24 aulas	Preparação e apresentação de seminário
Competência profissional docente	Avaliar UDM propostas para o ensino de Química, criticando a pertinência didático-pedagógica dos objetivos de aprendizagem definidos, do modo de articulação das estratégias e dos instrumentos de avaliação escolhidos; e checando os elementos caraterísticos de unidades didáticas.	<ul style="list-style-type: none"> Projetos de ensino e aprendizagem: unidades e sequências didáticas. 	16 aulas	Produção de parecer acadêmico-científico acerca da qualidade de UDM	

	Objetivo da UD	Implementar e avaliar intervenções didático-pedagógicas de Química para o ensino médio, criticando fundamentadamente os resultados da intervenção.			
	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	OBJETIVO DA SD	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	TEMPO APROXIMADO	AValiação
Estágio V	Reflexão para agir	<p>Criar unidades didáticas multiestratégicas (UDM) de Química, articulando os fundamentos do planejamento didático-pedagógico e as principais estratégias didáticas estudadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Registro das vivências do estágio: diários de Aula e gravações Planos de Ensino e Planos de Aula; A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. 	28 aulas	Elaboração em grupo de uma UDM
	Reflexão na ação	<p>Aplicar as UDM elaboradas, desenvolvendo as atividades didáticas de acordo com o planejamento didático-pedagógico realizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobilização/ desenvolvimento de saberes docentes 	16 aulas	Texto reflexivo a partir dos diários de aula
	Reflexão sobre a ação	<p>Analisar a qualidade da intervenção didático-pedagógica, organizando e examinando os registros coletados e os dados gerados na aplicação das UDM.</p>	<ul style="list-style-type: none"> O profissional reflexivo 	8 aulas	Replanejamento da UDM
	Reflexão crítica para o desenvolvimento profissional	<p>Avaliar as potencialidades e as limitações da UDM e da intervenção didático-pedagógica realizada, propondo adequações/modificações necessárias a fim promover a aprendizagem de modo mais significativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores 	8 aulas	Confecção de trabalho no formato exigido em congressos da área de ensino de ciências

Como resultado de todo o processo avaliativo, os dois grupos de licenciandos produziram trabalhos no formato exigido em congressos da área, e tiveram, para nossa surpresa e felicidade, seus trabalhos, na modalidade de trabalho completo, aprovados e fizeram apresentações orais no Evento de Educação em Química-EVEQ (SILVA et al., 2015; MORAIS; FERRARI; BEGO, 2016).

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

Ferreira e Kasseboehmer (2012), a fim de sintetizar a variedade de perspectivas teóricas e de tipologias, definiram três principais saberes necessários à formação inicial de professores de química, quais sejam, saberes de conteúdo, saberes pedagógicos e saberes de interface. Os saberes de conteúdo são contemplados por todos os estudiosos dessa temática e referem-se aos conhecimentos próprios dos conteúdos de química que o professor deve dominar, que inclui conhecer essa ciência em profundidade, a epistemologia e a natureza das ciências, a formulação de modelos científicos, etc. Os saberes pedagógicos consistem nos conhecimentos comuns à formação de professores para a educação básica, como o estudo da história e filosofia da educação, a compreensão dos aspectos psicopedagógicos da aprendizagem, o estudo da didática e o conhecimento dos documentos oficiais do ensino médio, como o currículo e o projeto político-pedagógico da escola. Os saberes de interface são aqueles que promovem a integração dos saberes anteriores e têm como objeto de estudo “os aspectos específicos da aprendizagem de química na sala de aula” (FERREIRA;

KASSEBOEHMER, 2012, p. 46-47); eles abrangem o saber criticar de forma consistente o ensino tradicional de química, conhecer as diferentes metodologias e propostas para o ensino dessa disciplina, bem como os recursos, estratégias e as formas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. A fim de ampliar e potencializar a proposta de Ferreira e Kasseboehmer (2012), incluímos também os saberes da experiência como um dos saberes necessários à formação docente. Segundo Tardif (2007), esses são os saberes que surgem no exercício da profissão e são por ela validados, por isso incorporam a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

A partir da análise das reflexões críticas produzidas pelos licenciandos, identificamos⁴ que os saberes pedagógicos foram desenvolvidos no estudo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a elaboração da UDM, mais especificamente para orientar a escolha do conteúdo, a sequência das aulas, os objetivos e as estratégias de ensino utilizadas. Além disso, alguns licenciandos consideram também que esses saberes foram construídos ao longo do curso de licenciatura, por meio das diferentes disciplinas pedagógicas, e foram retomados no Estágio Curricular Supervisionado, através de estudos e discussões no desenvolvimento da UDM, como exemplificado no relato:

Esses saberes, a meu ver, teriam que ter sido desenvolvidos ao longo de todo o curso de Licenciatura nas disciplinas "pedagógicas". Em Estágio V, por tratar-se de uma disciplina mais prática, esses saberes foram mais explorados nas discussões fundamentadas acerca das UDM planejadas (L3).

Os saberes de conteúdo, de acordo com os licenciandos, foram desenvolvidos ao estudarem de forma aprofundada os conteúdos que seriam trabalhados com os alunos na aplicação da UDM:

A contribuição para esse saber veio através dos estudos realizados sobre tabela periódica e os conteúdos prévios para sua elaboração, como modelos atômicos, que foram necessários para a construção das sequências didáticas, das aulas e atividades propostas, assim como para sua aplicação, a fim de evitar erros conceituais e possíveis concepções alternativas nos alunos (L6).

Outro saber que se manifesta na fala dos licenciandos é o saber de interface. Para todos os trechos enquadrados nessa categoria de análise, esse saber foi mobilizado no planejamento da UDM, ao escolher uma metodologia adequada para trabalhar a temática, as estratégias e recursos coerentes com a opção metodológica e com os objetivos de aprendizagem, bem como ao estudar as concepções alternativas e obstáculos epistemológicos dos alunos. Tais saberes foram desenvolvidos sobretudo nas disciplinas de interface como Metodologia e Prática de Ensino de Química e Instrumentação para o Ensino de Química. Considerando o relato do licenciando:

No estágio foi possível validar os conhecimentos disciplinares, seja ensinando o conteúdo específico, mas também planejando toda UDM pautada nas disciplinas pedagógicas. Exigiu grande conhecimento da parte metodológica, da importância de ser um professor pesquisador, dos instrumentos e estratégias, a clara definição de objetivos e a coerência destes com os instrumentos avaliativos... Enfim, a aquisição deste saber

⁴ Para uma análise completa dos dados aqui apresentados, ver Agostini, Uliana e Bego (2016).

docente ao meu ver está na construção da UDM, empregando os saberes disciplinares da química e das disciplinas pedagógicas (L7).

O último saber analisado foi o experiencial. Na concepção dos licenciandos, esse foi o saber mais desenvolvido durante o estágio, pois se tratou de uma experiência única que permitiu ao futuro professor vivenciar situações reais de ensino, fazendo adequações, lidando com os imprevistos e com acontecimentos que não saíram como planejados. Dentre os saberes experienciais adquiridos levantados pelos licenciandos estão:

A importância da preparação da sala de aula previamente, a utilização de recursos para atrair a atenção dos alunos e conseguir mantê-los interessados, a necessidade de manter-se calmo diante de problemas e mudanças que necessitem ser realizadas, assim como a capacidade de conseguir realizar reestruturações da sequência didática trabalhada (L4).

A experiência de ministrar uma aula utilizando uma metodologia construtivista, que no meu caso, foi a primeira vez, além da própria falta de experiência como professor (foi a segunda aula durante toda a graduação). As adversidades com relação às aulas canceladas por eventos da escola e feriados. O atraso no começo da aula por conta da falta de organização da própria instituição (L6).

Um aspecto relevante apontado por alguns estudantes é o fato de o estágio permitir a reflexão sobre o planejamento e a aplicação de uma UDM. Após sua aplicação, os alunos deveriam assistir aos vídeos de suas aulas, reler os diários produzidos por eles e, através de uma reflexão crítica, elencar os pontos positivos e negativos encontrados no processo. Para os licenciandos, tal exigência possibilitou analisar aspectos de suas aulas não percebidos a princípio. No trecho abaixo, é possível observar que alguns saberes experienciais só se tornaram explícitos após a reflexão de sua atuação em sala de aula:

Uma falha que ocasionou uma experiência muito importante foi a falta de expor os objetivos que deveriam ser atingidos tanto com a aula quanto com a atividade proposta [...] outra experiência obtida foi a necessidade da utilização de frases no imperativo, com a finalidade de estabelecer ações que deveriam ser realizadas pelos alunos [...] Ao analisar a aula posteriormente, notou-se falta de preparo para a aplicação da analogia, porém, como experiência, foi possível extrair da intervenção que quando utilizado este recurso de forma correta, e com a escolha adequada do domínio da analogia, é possível despertar a atenção dos alunos (L14).

Portanto, como professor formador, pudemos perceber que nossos objetivos iniciais foram contemplados no sentido de que diferentes tipos de saberes foram desenvolvidos, mobilizados e articulados no processo de implementação de UDM, bem como explicitados durante toda a produção dos diários e trabalhos das disciplinas. Apesar das exigências e dificuldades dessa proposição formativa, tanto para os discentes como para o professor formador, em virtude do intenso e constante processo de pesquisa, avaliação e produção que perpassa toda a prática formativa, conseguimos afirmar que a implementação de UDM se constitui em um potencial modelo que contribui para a produção de saberes docentes e, conseqüentemente, para uma formação inicial mais qualificada, no que tange ao processo de iniciar o desenvolvimento profissional desses professores, por meio de uma atuação substancialmente mais

competente e fundamentada teórica e metodologicamente. Igualmente, o processo se constitui em um momento privilegiado para o professor formador vivenciar uma prática pedagógica mais dinâmica, desafiadora e inovadora.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, G.; ULIANA, F.; BEGO, A. M. Saberes docentes desenvolvidos por licenciandos em química no estágio supervisionado: influências da implementação de uma unidade didática multiestratégica. In: EVENTO DE EDUCAÇÃO EM QUÍMICA, 14, 2016, Araraquara. *Anais...* Araraquara: Unesp, 2016.
- BABOUR, R. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BASTOS, F.; NARDI, R.; DINIZ, R. E. S.; CALDEIRA, A. M. A. Da necessidade de uma pluralidade de interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem de ciências: revisitando os debates sobre construtivismo. In: NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R. E. S. (Org.). *Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para a formação de professores*. São Paulo: Escrituras, 2004. p. 9-55.
- BEGO, A. M.; SILVA, C. S.; TERRAZZAN, E. A. O Modelo de Racionalidade Implícito na reestruturação de um curso de licenciatura em química. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11.; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2011, Águas de Lindoia. *Livro de resumos...* São Paulo: Unesp/Prograd, 2011. v. 1, p. 76.
- BLANCO, G. S.; PÉREZ, M. V. V. Diseño de unidades didácticas en el área de ciencias experimentales. *Enseñanza de las ciencias*, v. 11, n. 1, p. 33-44, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002*. Brasília, 2002a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Brasília, 2002b.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRA, L. H.; KASSEBOEHMER, A. C. *Formação inicial de professores de química: a instituição formadora (re)pensando sua função social*. São Carlos: Pedro & João, 2012.
- GALIAZZI, M. C. *Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L. H. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. *Química Nova*, v. 31, n. 3, p. 694-699, 2008.
- MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- MESQUITA, N.; SOARES, M. H. F. Os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura em química no estado de Goiás: relações e interações. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2008.
- MONTERO, L. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MORAIS, R. P.; FERRARI, T. B.; BEGO, A. M. Utilização de debate no ensino de ciclos biogeoquímicos: o uso de uma Unidade Didática Multiestratégica na perspectiva histórico-crítica. In: EVENTO DE EDUCAÇÃO EM QUÍMICA, 14., 2016, Araraquara. *Anais...* Araraquara: Unesp, 2016.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. G.; MORAES, R. A avaliação em química: contribuição aos processos de mediação da aprendizagem e de melhoria do ensino. In: MALDANER, O. A.; SANTOS, W. L. P. *Ensino de química em foco*. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2011. Cap. 12, p. 313-330.

SANMARTÍ, N. *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis, 2002.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, Febr. 1987.

SILVA, L. V.; MARQUES, J. A. C.; BEGO, A. M. Unidades didáticas multiestratégicas de matemática contextualizadas e problematizadoras: relato de uma intervenção didático-pedagógica do Pibid. In: SEMINÁRIO PIBID/SUDESTE, 1.; ENCONTRO ESTADUAL DO PIBID/ES: Avaliação, perspectivas e metas, 3., 2015, Aracruz, ES. *Anais...* Aracruz: UFES, 2015.

SILVA, A. L.; ALVES, M.; STAIN, S. N.; MORALLES, V. A.; BEGO, A. M. Relato de experiência: utilização de um júri simulado no ensino de radioatividade. In: EVENTO DE EDUCAÇÃO EM QUÍMICA, 13., 2015, Araraquara. *Anais...* Araraquara: Unesp, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TERRAZZAN, E. A.; DUTRA, E. F.; WINCH, P. G.; SILVA, A. A. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, 2008.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

3

O LÁ FORA TAMBÉM PODE SER AQUI: SABERES SIGNIFICATIVOS ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE

RESUMO: Este texto procura fazer uma síntese acerca das experiências vivenciadas por um professor de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS), na tentativa de promover experiências significativas de trocas entre licenciandos dessa instituição (cursos de História, Biologia, Geografia, Ciências Sociais, etc.) e estudantes de uma escola municipal localizada na periferia de Porto Alegre-RS. Constituiu-se, então, um coletivo de trabalho formado também por três professoras dessa escola e uma licencianda de Ciências Sociais. Ao longo de 2015 e 2016, organizamos uma série de atividades que buscaram, dentre muitos aspectos, aproximar a universidade da escola, na tentativa de suprir o hiato seguidamente manifestado pelos acadêmicos de que os currículos e as disciplinas das licenciaturas se mostram distantes da “realidade lá fora” (sic). A estratégia utilizada foi fazer uso da universidade como dispositivo de aproximação, resultando em um projeto extensionista bastante singular, marcado pela troca de cartas entre alunos da escola e da universidade, por vivências filosóficas e pela realização de oficinas interdisciplinares ministradas por e para esses alunos. Consideramos como singular o fato de essas oficinas serem todas planejadas, desenvolvidas e avaliadas pelos universitários, envolvendo quase

¹ Doutor em Educação e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS; bedin.costa@gmail.com

² Pedagoga; joelmavborges@gmail.com

³ Licencianda em Ciências Sociais na UFRGS; tatiele.mesquitac@gmail.com

200 sujeitos. Na medida em que a universidade se propõe a transpor seus próprios muros, por vezes tão carregados de soberba e prepotência, e conversar com os verdadeiros atores da escola – alunas, alunos, professoras e professores –, acreditamos que os saberes, outrora assépticos e distantes, tornam-se mais significativos, signos de que tais encontros são não somente possíveis, como também necessários.

JUSTIFICATIVA

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis

Manoel de Barros (2010)

Em um momento do país em que grandes políticas e programas educacionais são colocados em pauta, com suspensão e retrocesso de conquistas outrora firmadas coletivamente, julgamos ser cada vez mais necessário um combate em prol do que estamos chamando de *saberes significativos*. Com Manoel de Barros, quiçá o maior defensor das intimidades do minúsculo em nossa língua mãe, aprendemos e nos encorajamos a trabalhar nos deslimites do que está instituído, habitando o parco e fecundo espaço onde as fronteiras se mostram mais desguarnecidas. Interessa-nos não apenas pensar, mas também experimentar as potências que se instauram no ínterim das instituições educacionais. Decorrente disso, acabamos por nos perguntar: qual o papel da universidade na formação de professores? E da escola? Será esta apenas um espaço onde a(o)s futura(o)s professora(e)s experimentam conhecimentos aprendidos em suas disciplinas acadêmicas? E os milhões de crianças e adolescentes que passam boa parte dos seus dias em carteiras e pátios escolares, serão apenas objetos de estudo para observações, práticas e estágios acadêmicos? Por *ainda*⁴ acreditarmos no papel fundamental do professor e, levando em conta o que Freire (1996) tão bem nos aponta, pensamos que para construir uma sociedade pensante é necessária uma ação docente (pro)positiva – inconformada com as injustiças, atravessamentos e impasses de sua profissão, mas impreterivelmente atuante no território de onde faz parte.

Enquanto docentes⁵ acabamos por nos ver implicados em experiências que podem ser efetivamente marcantes aos nossos alunos e a nós mesmos. Partimos, então, do que estava mais próximo, não do que os grandes veículos de comunicação ou mesmo as grandes pesquisas educacionais seguidamente nos oferecem, mas sim do que nossa(o)s aluna(o)s nos relatam acerca de como percebem a escola e universidade. Em 2015, mobilizados por uma recorrente queixa discente que apontava, e ainda aponta, o distanciamento entre os saberes oferecidos pelos currículos de licenciatura e sua aplicabilidade no cotidiano da escola, acabamos nos vendo convocados a pensar estratégias que pudessem aproximar tais distâncias. Muito costumeiramente ouvimos dos licenciandos da UFRGS a expressão de que a faculdade estaria distante da “realidade lá fora”, atestando a sensação de que boa parte dos saberes vivenciados ao longo de seus currículos não dialoga de modo efetivo com o que estes alunos julgam ser o cotidiano de uma instituição escolar pública, suas dificuldades, desafios e atravessamentos. Enquanto professores de uma Faculdade de Educação, a qual recebe semestralmente licenciandos dos mais diferentes cursos, é inevitável que vejamos nesse hiato um grande problema a ser enfrentado e que, obviamente, não será resolvido de uma maneira simplória ou mesmo imediata. Entendendo que essa problemática não se restringe à forma como os currículos são comumente estruturados – ainda centrados em saberes teóricos e com uma reduzida carga horária de práticas pedagógicas – e sabedores de que se trata, também, de uma macropolítica

⁴ O *ainda* é aqui utilizado de forma provocativa, pois nos parece que, embora tenhamos um discurso social que valora o papel do professor, acompanhamos um verdadeiro desmonte da atividade docente ao longo desses últimos anos, em políticas e decisões micro e macrorregionais que efetivamente inviabilizam o desejo ou aposta dos sujeitos pela carreira docente.

⁵ A utilização da primeira pessoa do plural “nós” se faz necessária, pois se trata de uma proposta tecida e desenvolvida a várias mãos. Ao longo desses últimos dois anos constituímos um grupo de trabalho formado por um professor universitário, três professores da escola básica e uma licencianda em Ciências Sociais (monitora da disciplina), desencadeando na proposta enviada para esta premiação.

educacional que historicamente negligencia e desinveste capital econômico e simbólico na educação básica, resolvemos encarar o problema e fazer do espaço que nos cabe – no caso, uma disciplina de graduação – algo potente.⁶ Por se tratar de uma disciplina de dois créditos acadêmicos (com carga horária semestral de 30 horas) e por não fazer parte do núcleo de disciplinas práticas dos currículos de licenciatura,⁷ tivemos que pensar em estratégias que pudessem, no curto espaço de tempo que temos junto aos alunos semanalmente, permitir a aproximação do que é vivenciado na sala de aula com este “lá fora” supracitado. Pensamos, então, em fazer uso da extensão universitária como agente aproximador, incorporando de modo orgânico uma das alianças preconizadas e pactuadas entre as universidades públicas brasileiras, que diz respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, 2012), tal indissociabilidade teria a força de inserir o aluno na condição de protagonista de sua formação técnica e cidadã, devendo ser compartilhada com todos os agentes envolvidos: professores, técnico-administrativos, instituições de trabalho e comunidade em geral. Os espaços pedagógicos tornam-se, pois, ampliados, havendo a necessidade de pensarmos experiências de aprendizagem que possam superar modelos hegemônicos calcados em relações verticais de poder e centrados em uma única perspectiva de aula.

Dessa maneira, emerge um novo conceito de ‘sala de aula’, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem. ‘Sala de aula’ são todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas. (BRASIL, 2012, p. 50)

Diante de tal panorama, organizamos a ação de ensino-extensão intitulada “Saberes significativos: quando a universidade aprende com a escola e escola aprende com a universidade”, em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Goulart Brizola (Porto Alegre-RS), com a qual já havíamos firmado interessantes parcerias. Em termos estruturais, esta ação tem se organizado da seguinte forma: os alunos cursantes da disciplina que ministramos são convidados a desenvolver oficinas interdisciplinares na escola em questão, assim como alunos da escola são convidados a pensar oficinas junto aos licenciandos, compondo uma metodologia que prioriza processos dialógicos e participativos. Em todo o processo da ação, que perdura um semestre letivo, promovemos espaços onde a universidade e a escola possam estabelecer trocas efetivas, que vão desde os momentos iniciais – quando os participantes se conhecem e prospectam interesses comuns –, passando pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação coletiva das oficinas.

Neste segundo semestre de 2016 estamos dando continuidade ao projeto, agora com uma nova turma de licenciatura de Psicologia da Educação II. A ideia é que possamos reformular alguns pontos e ampliar o potencial transformador desta ação. É com isso que contamos.

6 Trata-se da disciplina EDU01012 – Psicologia da Educação II, disponível de forma obrigatória e eletiva a várias licenciaturas da UFRGS, dentre as quais: Biologia, Física, Química, História, Ciências Sociais, Artes Dramáticas, Geografia, Letras, Matemática, etc.

7 Essa disciplina faz parte do conjunto de disciplinas que compõem o núcleo de estudos e fundamentos básicos dos currículos de licenciaturas da UFRGS.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO FOI INSERIDO

“TEM CARTA PARA VOCÊ!”

Em termos cronológicos, nosso projeto iniciou-se em 2015 por meio do projeto “Tem carta para você!”, o qual envolveu uma troca de cartas entre a(o)s aluna(o)s da escola e a(o)s licenciando(a)s da UFRGS. Cada aluna(o) escolheu um pseudônimo, iniciando uma correspondência que perdurou o ano inteiro. A ideia é que, a partir da correspondência, esta(e)s aluna(o)s pudessem se conhecer e, de certa forma,

compartilhar alguns aspectos do mundo do outro. Os pseudônimos atçaram a criação de um imaginário por parte dos participantes, fazendo com que estes pudessem revelar e imaginar aspectos talvez mais complicados caso suas identidades fossem reveladas de imediato. Ao longo do ano se fizeram presentes Frida Khalo, Moby Dick, Newmar, Clarice Lispector, Nemo, Penélope Charmosa, dentre outra(o)s. Somente ao final de cada semestre foram revelados os verdadeiros nomes e rostos, em um bonito encontro realizado na Faculdade de Educação (Anexo 1).

OLIMPÍADAS DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS DO RIO GRANDE DO SUL-RS

No segundo semestre de 2015 realizamos a V Olimpíada de Filosofia com Crianças do RS, a partir do grupo de pesquisa do qual fazemos parte.⁸ Ao longo dos meses, realizamos atividades de filosofia junto aos alunos da Escola Municipal Neusa Brizola, reforçando vínculo outrora firmado por meio das cartas. Optamos por um filosofar peripatético, experimentando o filosofar no contato com a cidade/natureza, pelo caminhar. Aluna(o)s de licenciatura eram recepcionada(o)s por aluna(o)s da escola, que a(o)s conduziam a visitas por bonitos locais próximos à escola e pouco conhecidos por todos (Anexo 2).

PROJETO DE EXTENSÃO “SABERES SIGNIFICATIVOS”

Já provocados pela parceria e experiências constituídas junto à escola, iniciamos no primeiro semestre de 2016 o projeto de extensão “Saberes Significativos: quando a universidade aprende com a escola e a escola aprende com a universidade”, contando com a participação de 36 licenciandos, provenientes dos cursos de Geografia, Biologia, Letras e História, e 85 alunos da escola, em idades que variam entre 9 e 17 anos. O que esta ação entende como inovadora é a possibilidade de constituir intercâmbio e experiências entre os cursos de licenciaturas e a escola, em um processo que não se quer verticalizado ou marcado por propostas que não dialogam com os desejos da escola ou mesmo dos universitários. Intenta-se, pois, formar um espaço onde os saberes, construídos coletivamente e com o sabor de experimentações, possam ser efetivamente significativos, marcados pelo tom de uma invenção e de uma responsabilidade ética perante o outro. Conforme diria o filósofo Martin Buber, o “nós” se dá em detrimento da relação do “eu” para com o “tu”. É na relação eu-tu que algo maior acontece. Trata-se, também, daquilo que o poeta Manoel de Barros (2010, p. 239) escreve, de que “os outros, o melhor de mim sou eles”. Isso nos leva a compreender a potência do outro e do grupo nos processos de aprendizagem. Logo, grupos escolares relacionados a grupos universitários geram algo maior e conseqüentemente mais valoroso, um “nós” de mútua troca que supera qualquer soma ou acúmulo de partes. Se um aprender real não for unilateral, portanto, é natural concluir que, em termos de construção do aprender, ele se fortalece quando relacionado com algo que o torna maior. Logo, tanto para os escolares quanto para os universitários, o ganho é epistemologicamente maior. Quando nos dispomos a transitar no miúdo e no grande, dando a mesma importância e relevância a ambos, promovemos a investigação, desestabilizando e provocando o impensado, abrindo a possibilidade para outros modos de docência, fazendo dessa jornada algo muito potente e transformador. O miúdo e o grande se fazem quando aluna(o)s de licenciatura percebem (na prática) formas mais promissoras de diálogo com seus futuros alunos, assim como aluna(o)s da educação básica, já bastante desacreditada(o)s e estigmatizada(o)s, se veem partícipes desse processo, valorizados pelos saberes que possuem (Anexo 3).

⁸ Trata-se do Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Cabeça de Criança: Arte, Educação, Filosofia e Infâncias (Aefi).

OBJETIVOS

- Proporcionar aos licenciados da UFRGS (Biologia, História, Geografia, Letras, Ciências Sociais, etc.) experiências didático-vivenciais com alunos da educação básica.
- Ofertar aos alunos da escola a possibilidade de transitar no espaço da Universidade e trocar conhecimentos com alunos universitários.
- Envolver os participantes em todas as etapas de aprendizagem: prospecção de interesses comuns, planejamento, realização de oficinas e avaliação, alternando os papéis de professor-aluno.
- Proporcionar aos alunos da escola experiências efetivas de condução/ coordenação de oficinas aos licenciandos (algo que consideramos bastante inédito e singular).
- Estimular a criatividade e autonomia na realização das atividades planejadas no decorrente projeto.
- Reconhecer e valorizar o conhecimento como uma ferramenta de transformação do indivíduo.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

Conforme mencionado, o projeto de extensão se faz conjunto à disciplina de Psicologia da Educação II, a qual tem como ementa o estudo das teorias psicológicas que abordam a construção do conhecimento, destacando as teorias interacionistas e suas contribuições para a pesquisa e as práticas educativas. Os autores estudados são Jean Piaget e Lev Vygotsky, buscando compreender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem em suas teorias, os diferentes fatores relacionados com as transformações das condutas cognitivas desde a infância até a idade adulta. Com o contato com a escola e a realização das oficinas, buscamos mobilizar nos licenciandos uma reflexão epistemológica acerca de como concebem a aprendizagem dentro de uma perspectiva grupal, assim como provocar um pensar pedagógico que faça uso da interação/ mediação como fator primordial, heranças geradas pelos dois pensadores que conduzem a disciplina.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Em janeiro desse ano iniciamos a elaboração do projeto a partir de uma reunião com professoras da Escola Neusa G. Brizola, monitora e professor da disciplina participante do projeto. Nesse encontro pensamos algumas diretrizes para o projeto. Na primeira preleção com os alunos da disciplina Psicologia da Educação II, duas professoras da escola foram convidadas, para juntos apresentarmos a proposta do projeto. Nesse momento foram mostrados um pouco do histórico da escola, localização, realidade dos alunos, proposta pedagógica, dificuldades, experiências. Muitas perguntas e dúvidas surgiram em relação à escola e ao projeto, dando início a uma interação e uma vontade de conhecer a escola e executar o projeto.

Depois disso, fomos até a escola, reunidos com os alunos e professores envolvidos com o projeto, e apresentamos o projeto, falamos sobre o perfil dos alunos universitários e da disciplina, bem como respondemos alguns questionamentos. Fomos impactados com o brilho nos olhares atentos das crianças, com as perguntas e as respostas, com o entusiasmo e a vontade de contribuir, seres pequenos mas ao mesmo tempo tão resolutos.

O encontro seguinte foi uma plenária na escola, entre os alunos e os licenciandos da UFRGS, levantando demandas e expectativas comuns de trabalho. Esse momento foi muito bonito, tendo em vista a interação efetiva entre os participantes. Formamos grupos mistos, em que aluna(o)s da escola e licenciando(a)s puderam falar sobre coisas que gostariam de aprender e ensinar nas oficinas (Anexo 4).

A partir daí surgiu a escrita dos projetos das oficinas. Alunos da UFRGS planejaram oficina/intervenção junto aos alunos da escola pública. O mesmo aconteceu com os alunos da escola, que produziram planejamentos de oficinas que foram desenvolvidos para os licenciandos da UFRGS, acompanhados pela(o)s professora(e)s envolvida(o)s. Depois de desenhados os projetos de cada oficina, todos a(o)s aluna(o)s envolvida(o)s (sejam da escola ou da universidade) passaram por uma banca avaliadora formada pelos professores da escola e universidade, para quem puderam apresentar seus projetos, recebendo *feedbacks* e sugestões de aprimoramento.

Foram desenvolvidas nove oficinas no decorrer do semestre, seis por parte dos alunos universitários – *Revivendo a magia da mitologia*; *O que as novas tecnologias de comunicação nos trazem de significativo?*; *Cordel paleobiogeográfico*; *História da vida na Terra*; *Concordo ou discordo?*; *Como é produzida e as diferentes leituras de uma reportagem* – e três oficinas dos alunos da escola: *Aprendendo rimas com mulheres guerreiras*; *Adolescência e verdade*; e *Navegando mais, vivendo menos*.

OFICINAS ADMINISTRADAS PELOS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

A turma de Psicologia da Educação II construiu seis grupos de oficinas, sendo que os 36 alunos da turma se dividiram interdisciplinarmente, planejando nas aulas da disciplina e as executando na escola (Anexo 5).

Na oficina *Revivendo a magia da mitologia* (Anexo 6) houve uma interação fantástica dos alunos do 4º ano do II ciclo do ensino fundamental, que demonstraram interesse no desenvolvimento narrativo da Guerra de Troia. Deuses e heróis passaram a habitar naquele momento o mundo das crianças. Essa oficina estimulou os alunos a partir de encenações teatrais, incorporação de personagens da mitologia grega, ajudando a construir as vestimentas, ensaiando as falas e apresentando para toda a turma. Mais do que conhecer sobre a história grega, tiveram a possibilidade de exercitar sua oralidade, trabalhar em grupo e ver o resultado de um trabalho coletivo. Desde o início da oficina ficou claro o uso de várias habilidades, como a de relacionar o tema da oficina com vivências trazidas de histórias de deuses e heróis gregos contadas em desenhos animados, livros, histórias em quadrinhos e filmes.

Na oficina *O que as novas tecnologias de comunicação nos trazem de significativo?*, os alunos participaram de forma ativa e crítica. Nas aulas de filosofia, esse tema já tinha sido amplamente discutido e os alunos formularam muitas perguntas, apontaram muitas reflexões, em especial sobre a questão do lixo eletrônico, surgindo várias visões políticas sobre o assunto e preocupações sobre como o mundo pode resolver o imenso problema criado pela tecnologia. Os participantes apontaram seus conhecimentos sobre aspectos positivos da tecnologia, como estar conectados com o mundo, pesquisar sobre diversos temas, amizades virtuais, campanhas de mídias sobre temas interessantes como os direitos, questões de gênero, ambientais, preconceitos, etc. A partir das discussões, foram criados roteiros e produzidos dois vídeos: um sobre nudez na internet e *bullying*; e outro em que simularam uma Convenção com alguns países membros da ONU (Organização das Nações Unidas) acerca das soluções para o lixo eletrônico. Os vídeos foram produzidos a partir da encenação dos alunos, usan-

do o espaço da sala de aula e do pátio da escola. Esses vídeos foram mostrados na cerimônia de encerramento dos projetos na UFRGS.

Por meio de estímulos lúdicos e visuais, o *Cordel paleobiogeográfico* (Anexo 7) trouxe a história da vida na Terra. No primeiro momento da oficina foi formado um círculo onde os alunos falaram sobre seus conhecimentos a respeito do tema. O cordel foi constituído a partir de um varal com gravuras das diversas fases cronológicas da Terra. Após a conversa sobre cada período histórico, os alunos foram convidados a organizar a sequência pela ordem cronológica, sendo que cada período estava associado a uma cor. Outro material usado foi um relógio do tempo da Terra, construído com cores relativas a cada período histórico da Terra.

A oficina *História da vida na Terra* trouxe a mesma temática da oficina anterior, mas de uma forma completamente diferente. Os alunos foram estimulados a partir de um vídeo sobre o calendário cósmico que antecede o surgimento do nosso planeta. Várias habilidades foram testadas, como concentração para poder entender a sequência cronológica e leitura do texto no seu envelope. A cada leitura fazia-se um debate com explicações científicas sobre o assunto. Os alunos ministrantes dessa oficina avaliaram que, em alguns momentos, o método utilizado deixou o ritmo da atividade um pouco monótono e cansativo.

Concordo ou discordo constituiu-se a partir de um jogo de ideias e debates. As licenciandas formularam perguntas e/ou afirmações sobre direitos humanos e direitos das mulheres. A proposta era apresentar ideias pertencentes ao senso comum em relação a esses temas, sem que os alunos fossem avisados previamente sobre qual assunto estavam concordando ou discordando. Ao escolher que posição defendiam, eles se posicionavam no grupo dos que discordavam ou no dos que concordavam, separando a turma em dois grupos. Nessa oficina foi trabalhada a habilidade de argumentar. A partir dos argumentos podia-se mudar de posição ou de grupo, sendo uma oficina com muito movimento, criticidade e, principalmente, um exercício reflexivo respeitando as ideias dos demais.

Na última oficina realizada pelos universitários – *Como é produzida e as diferentes leituras de uma reportagem* –, os alunos da escola faziam perguntas curiosas sobre o tema e, depois, trabalhavam com vários exemplares de jornal, lendo e interpretando as matérias jornalísticas.

OFICINAS ADMINISTRADAS PELOS ALUNOS DA EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA

Foram três as oficinas planejadas e executadas pelos alunos da escola, invertendo a lógica e os papéis das oficinas anteriores, com os alunos da UFRGS ocupando o lugar de receptores das oficinas. Literalmente, é o aprender e o ensinar na prática. Durante um mês, os alunos da escola escolheram os temas para prepararem as oficinas. Elaborou-se um roteiro com alguns passos que poderiam ajudar na hora de produzir a oficina. O roteiro foi adaptado a uma linguagem acessível para os alunos, mas que envolvia os objetivos, metodologia, recursos a ser utilizados e referências bibliográficas.

A oficina *Aprendendo rimas com mulheres guerreiras* (Anexo 8) partiu de um trabalho já existente da professora referência da turma do 4º ano do II ciclo do ensino fundamental. Os alunos haviam estudado algumas biografias de mulheres como Frida Kahlo, Maria Degolada (história real acontecida em Porto Alegre) e Malala. Eles acessaram a literatura sobre essas três mulheres e, após analisarem as histórias e o que poderiam aproveitar de conhecimento para suas vidas sobre direito das mulheres,

criaram rimas sobre o tema. Ao se debruçarem sobre o roteiro, apontaram que poderiam aplicar em forma de oficina esse conhecimento adquirido na sala de aula. A oficina começou com a apresentação dos livros utilizados em aula e, depois, alguns alunos da escola contaram as biografias das mulheres denominadas por eles como guerreiras. Os alunos da UFRGS foram convidados a fazerem rimas, apresentando-as no final da oficina.

Adolescência e verdade (Anexo 9) foi uma oficina desenvolvida nas aulas de filosofia em uma turma do 5º ano do IIº ciclo do fundamental. A escolha do tema originou-se a partir do estudo realizado nas aulas de ciências e foi apontado como relevante para os alunos da UFRGS porque poderia haver uma troca de informação sobre adolescência, já que alguns alunos da licenciatura ainda podem ser considerados adolescentes. As alunas da escola escolheram fazer o “jogo da garrafa”, formulando perguntas que seriam lançadas aos participantes. Com os alunos sentados no chão, em círculo, começou o jogo. No final, realizou-se uma conversa sobre verdade, mito e a adolescência.

A oficina *Navegando menos, vivendo mais* (Anexo 10) foi criada nas aulas de filosofia do 8º e 9º anos do III ciclo do ensino fundamental. Os alunos entenderam o quão relevante são esses temas, pois gostariam de debater sobre as diferentes visões e usos da informática pelos alunos da escola e os universitários. Para preparar o debate foram exibidos dois vídeos sobre tecnologia de modo geral na história da humanidade. Depois foi realizada uma apresentação teatral pelos alunos do 8º ano, que criaram cenário, personagem e roteiro com os diálogos. O primeiro esquete trata do uso constante do celular por uma adolescente que não escutava a mãe chamar para o almoço, não aceitava passear com uma amiga e não realizava as tarefas escolares. O segundo esquete envolvia uma sala de aula, onde ocorria uma situação de preconceito e falta de respeito com duas alunas consideradas *nerds* pelos demais alunos. Por último foi realizado um debate envolvendo as questões apresentadas pelo teatro e perguntas elaboradas pelos alunos em sala, havendo uma grande interação entre todos os presentes.

No final do semestre realizou-se o encerramento (Anexo 11). Foi um grande encontro com exibição de vídeos derivados da oficina *O que as novas tecnologias de comunicação nos trazem de significativo?* e apresentação de um *rap* que conta a história da guerreira Maria Degolada, realizada por doisicineiros de *Aprendendo rimas com mulheres guerreiras*. Mostramos um vídeo⁹ produzido por professoras da escola com registros e relatos dessa experiência. O encontro foi também de avaliação coletiva. Alunas(os) e professoras da escola e da universidade foram convidadas(os) a falar sobre suas percepções acerca do projeto. As narrativas apresentadas estavam carregadas de muita emoção e afeto, ressaltando a troca de saberes verdadeiramente *significativos* que essa experiência proporcionou.

AValiação DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Verificamos nos alunos, em relação às suas aprendizagens: participação por meio da expressão oral, senso crítico e reflexivo, autonomia, interesse pelo conhecimento, envolvimento nas atividades, autoestima, criatividade, postura em diferentes espaços, organização e planejamento das atividades.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

Este projeto está sendo efetivamente transformador para nós e para as instituições envolvidas (universidade e escola), gerando um bonito impacto na mídia local.¹⁰ Ao

⁹ Vídeo disponível no Youtube: <<https://www.youtube.com/watch?v=osbp9GgS29w>>. Acesso em: 26 out. 2016.

longo dos nossos anos de docência junto à formação de professores, nunca nos vimos tão mergulhados em uma experiência, acreditando em cada passo dado coletivamente, em cada sorriso ou mesmo pestana manifestada pelos alunos. Consideramos também fundamental a aproximação entre o ensino e a extensão universitária, que nos parece muito frutífera, com potencial de transvalorar lugares já constituídos, desmanchar discursos e apontar para posturas mais (pro)positivas, ainda mais em um momento do país como o que estamos vivendo nos dias atuais. Saberes só serão significativos quando construídos no coletivo – é isso que estamos aprendendo e somos gratos a todos os participantes, dos pequenos aos adultos (Anexo 12).

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, 2012. 74 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹⁰ Como em matéria no *site* da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - SMED/POA: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=187435&ESCOLA+NEUSA+BRIZOLA+DESENVOLVE+PROJETO+EM+PARCERIA+COM+A+UFRGS>. Acesso em: 26 out. 2016.

ANEXOS

1. ENCONTRO FINAL DE TROCA DE CARTAS



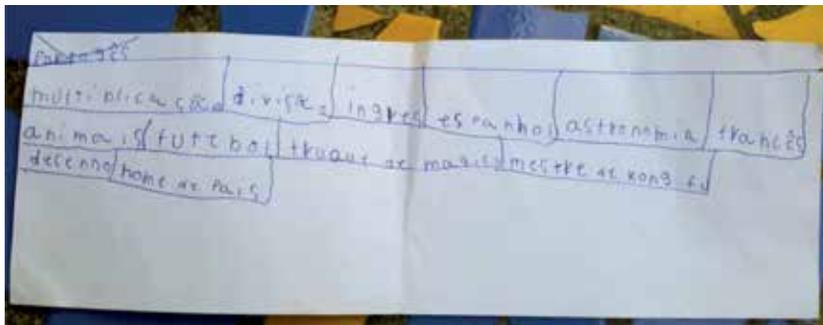
2. UMA TARDE EM QUE SUBIMOS O MORRO DO OSSO EM PORTO ALEGRE-RS



3. GRUPO DE ALUNOS DA ESCOLA ADMINISTRANDO AULA NA UFRGS



4. LISTA DE COISAS QUE UM ALUNO DE OITO ANOS GOSTARIA DE APRENDER COM ALUNOS DA UFRGS



5. ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS EM AULA NA UFRGS

Cursos	Alunos	Semana da Oficina na escola	* 21/06 - apresentação do projeto
Ciências Biológicas	16	09 - 13/05	* máquina, história... (desafios)
Geografia	11	16 - 20/05	* DDI
História	04	23 - 27/05	* Sistemas econômicos
Letras	07	30/05 - 03/06	* astronomia
TOTAL	38	06 - 10/06	* história da vida na Terra
		13 - 17/06	* astronomia

* Desajuste no mínimo por grupo
2 BIO
1 GEO
1 LETRAS

* 21/06 - Encontro final

* Estado mínimo
* Tecnologia
* "Mundo antigo"

6. OFICINA REVIVENDO A MAGIA DA MITOLOGIA



7. OFICINA CORDEL PALEOBIOGEOGRÁFICO



8. OFICINA APRENDENDO RIMAS COM MULHERES GUERREIRAS



9. OFICINA ADOLESCÊNCIA E VERDADE



10. OFICINA NAVEGANDO MENOS, VIVENDO MAIS



11. ENCERRAMENTO



12. PARTE DO GRUPO DE ESTUDANTES DA ESCOLA E UNIVERSIDADE JUNTOS



Crédito das fotos: Joelma de Vargas Borges

4

A CONSTRUÇÃO DO OLHAR ANTROPOLÓGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE²

RESUMO: O projeto apresenta experiência desenvolvida na disciplina Antropologia da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. A partir da utilização de recursos da pesquisa antropológica no ensino da disciplina, entre os quais, a observação participante e escrita de diários de campo, produziu-se a desnaturalização do fenômeno “dar/assistir aula” e, em consequência, constatou-se que a metodologia do *estranhamento do familiar* possibilita não apenas a constituição de uma forma específica de enxergar e lidar com o “outro”, como também de observar-se e lidar consigo próprio. Alcançou-se, assim, o objetivo tanto do aprendizado dos conteúdos da disciplina, como da reflexividade, habilidade indispensável a toda formação docente, particularmente a do futuro professor da educação básica.

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC); bernadetebeserra@yahoo.com.br

² Este projeto não teria sido possível sem a colaboração dos alunos, monitores e estagiários em docência do Ensino Superior, com quem compartilho o prêmio: Leiry Kelly de Oliveira, Elaine Almeida, Carlos César Lacerda, Virgínia Tavares, Bruna Ramos, Joice Pires, Arnaldo Lopes Bezerra, Sílvio Dias da Silva Jr., Herlon Bezerra, Yuri Sales e Wellington Silva.

INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA: BREVE HISTÓRIA DO PROJETO

Ao longo de quase 20 anos ensinando Sociologia da Educação e, nos últimos dez, Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação e Antropologia da Educação,

desenvolvi estratégias que me provaram possível o seu aprendizado prático e a demonstração, também prática, da sua importância na formação do professor.³ Sendo disciplinas que reivindicam uma familiaridade com o pensamento abstrato não suficientemente desenvolvida durante o ensino básico, o contato inicial com elas, em geral, provoca reações bastante variadas.

A familiarização com o pensamento abstrato é em si um desafio, mas as Ciências Sociais apresentam mais do que apenas esse desafio, uma vez que oferecem os instrumentos para uma análise crítica da vida em sociedade e, particularmente, da instituição escolar. Inspirada pela leitura de Bourdieu,⁴ sempre incito meus alunos à superação do que Bachelard (1975) chamou de “obstáculos epistemológicos” e, juntos, empreendemos o desafio de separar o conhecimento comum, opiniões, preconceitos, avaliações relacionadas à sua posição social e econômica, do conhecimento teórico, científico, que deve estar comprometido com a busca de uma compreensão rigorosa do mundo,⁵ indispensável ao trabalho de futuros docentes da educação básica.

Apresentadas desse modo, as disciplinas mencionadas anteriormente reivindicam um engajamento efetivo e isso é, muitas vezes, desestabilizante, já que a realidade educacional, aquela sobre a qual eu e meus alunos nos debruçamos, é objeto da fantasia e esperança de todos, o que torna a tarefa do cientista social ainda mais difícil, pois deve construir seu conhecimento *apesar de e contra* o senso comum; *apesar de e contra* a realidade.

No ensino dessas disciplinas, jamais me interessou refletir apenas abstratamente sobre categorias do pensamento social ou aspectos do sistema educacional brasileiro, como políticas educacionais, preconceito de classe, racismo, sexismo e homofobia na escola, ou, por outro lado, como tenho visto em encontros acadêmicos, refletir sobre a diferença cultural fora da escola, caso de professores de Antropologia que buscam o “outro” em territórios específicos e distantes da escola, como os terreiros de candomblé, tribos indígenas, etc. Diferentemente de tal perspectiva, sempre achei mais importante que os alunos refletissem sobre a alteridade e as consequências que o encontro com ela produz, a partir de suas próprias histórias e, principalmente, da observação e análise das relações que estabelecem na escola e que influenciam no seu êxito ou fracasso na instituição. Nesse sentido, minha docência sempre se deu na direção proposta por Pedro Demo (1996) e Antônio Joaquim Severino (2008): a da desmistificação da pesquisa através da sua prática no ensino das Ciências Sociais. Em vez de lugar exclusivo de iluminados, tenho me esforçado para provar que a pesquisa pode ser ensinada e praticada com os alunos da Pedagogia e Licenciaturas, professores em formação. Porém, ao mesmo tempo que me esforço para desmistificá-la, também procuro não banalizá-la, uma vez que, como afirmei anteriormente, um dos desafios nessa área é a separação da “mera opinião” do conhecimento rigoroso, fundamentado em teorias e dados.

Tendo as disciplinas Antropologia da Educação e Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação o mesmo desafio da construção de um olhar antropológico, tenho exercitado a estratégia metodológica *do estranhamento do familiar*, que consiste, no caso, em identificar e se indagar sobre os processos de socialização que nos constituem e nos fazem o que somos, com o objetivo de desnaturalizá-los, transformando-os em objetos de reflexão. Nessa perspectiva, ofereço elementos para que os alunos percebam, por exemplo, como as relações de poder e dominação se constituem e se naturalizam, inclusive, ali mesmo, nas diversas relações professor-aluno mediadas pelo contexto institucional de cada curso. Desse modo, como expliquei anteriormente, o conhecimento, que com eles construo ou movimento, está longe de ser apenas um conhecimento formal, que começa e termina no âmbito da disciplina. O que lhes ofereço são os rudimentos de uma teoria social que pode ser utilizada como um

3 Ver Beserra e Lavergne (2012).

4 Conforme pode ser visto nas Referências, são várias as obras do autor que me inspiram a buscar uma didática que rompa com o modelo dominante de educação e que efetivamente ofereça ao aluno das classes populares a possibilidade de ampliação do seu *capital cultural*, refiro-me aqui especificamente ao prefácio da edição brasileira de *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (2008).

5 Pierre Bourdieu construiu seu método sociológico baseado nos princípios da construção do objeto científico, propostos por Bachelard na obra *O novo espírito científico* (1975). Como Bachelard, ele considera que para a produção do conhecimento sociológico é fundamental a superação de pelo menos dois “obstáculos epistemológicos”: a realidade tal como se apresenta empiricamente e o senso comum do próprio investigador, do próprio cientista.

instrumento de conhecimento, afirmação e crítica. Um conhecimento que, nas palavras de Bourdieu (2008, p. 8, grifo meu), funciona como

[...] um guia prático que é preciso aplicar a uma prática, isto é, a uma pesquisa prazenteira, liberta de proibições e divisões e desejosa de trazer a todos esta compreensão rigorosa do mundo, *que é um dos instrumentos de libertação mais poderosos com que contamos.*

Diante dos desafios que hoje se apresentam ao magistério em todos os níveis e do propósito das disciplinas citadas de preparar o professor em formação para lidar com eles, tenho cada vez mais desenvolvido estratégias de ensino que incluem a pesquisa e a prática da autoavaliação, requisitos indispensáveis à formação do professor crítico-reflexivo, perfil de egresso almejado pela maioria dos cursos de Pedagogia do país (OLIVEIRA, 2016).

Nas experiências mais recentes com o ensino da disciplina Antropologia da Educação, tenho me desafiado e aos meus alunos a refletirmos antropologicamente sobre as nossas próprias práticas escolares. Inclusive porque, como Florestan Fernandes (1989, p. 23), também vejo a sala de aula como o espaço por excelência de experimentação “da prática escolar humanizada, de liberação do oprimido, de descolonização das mentes e corações de professores e alunos e de integração de todos nas correntes críticas de vitalização da comunidade escolar”. Nessa perspectiva, instigo-os a compreender seus interesses, limitações e potenciais como resultantes de suas histórias familiares e escolares.

Ao final de cada semestre, comovem-me os resultados alcançados. Alunos que se acreditavam sem qualquer interesse pela leitura, reflexão ou escrita, pedindo permissão para se alongarem em seus textos além dos limites por mim propostos, pois querem e precisam escrever mais, falar mais para entender melhor o mundo em que estão enredados e sobre o qual jamais haviam refletido sociológica ou antropologicamente. Alunos, antes tímidos, pedindo a palavra e contribuindo para a ampliação do conhecimento do grupo. Alunos, antes indecisos sobre a docência, encontrando um sentido para ela, decidindo-se na sua direção, aceitando a responsabilidade que também têm com a própria formação profissional e, sobretudo, aprendendo a distinguir entre o compromisso efetivo com a produção do indivíduo educado, do cidadão, e a mera violência simbólica.⁶

Dos vários experimentos teórico-práticos nas citadas disciplinas, surgiu a ideia de um projeto intitulado “A construção do olhar antropológico na formação docente”, cujos objetivos e detalhes da realização são apresentados a seguir.

CONTEXTO: DOS OBJETIVOS DO PROJETO, DAS CARACTERÍSTICAS DA TURMA E DOS CONTEÚDOS PRIORIZADOS

Em 2012, o projeto foi submetido ao Departamento de Fundamentos da Educação e à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Ceará, com o objetivo de realizar um trabalho didático que favorecesse o aprendizado dos conteúdos básicos previstos na ementa de Antropologia da Educação, disciplina oferecida no segundo e terceiro semestres do curso de Pedagogia, turnos noturno e diurno, respectivamente. Embora os resultados da sua implementação tenham sido semelhantes desde o seu início, em função do regulamento deste concurso, apresentarei aqui apenas os resultados alcançados no primeiro semestre de 2015, com os alunos do curso diurno. O projeto, portanto, teve a mesma duração da disciplina, ou seja, de 27 de fevereiro a

⁶ Refiro-me a Levinson, Foley e Holland (1996) e Beserra, Oliveira e Santos (2014).

10 de junho de 2015. Além da monitora selecionada para aquela turma, Joice C. de Oliveira Pires, contei com a colaboração de Sílvio Roberto D. da Silva Jr., mestrando em estágio de docência do ensino superior vinculado ao Eixo Temático Antropologia da Educação, que coordeno, com o prof. Alcides Gussi, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Rafael Bruno P. Domingos, cuja dissertação se baseava em pesquisa sobre o ensino das Ciências Sociais em outros cursos, também esteve presente, em trabalho de observação participante.

Mais do que oferecer um sentido prático que justificasse o interesse e o aprendizado dos conteúdos da disciplina, o projeto também tinha o objetivo de colaborar com a superação de problemas de formação trazidos do ensino básico, especialmente os relacionados à leitura e escrita. Desse modo, as atividades didático-pedagógicas previstas para o monitor eram as seguintes: colaboração no planejamento e dinâmica das aulas; coordenação de grupos de estudo com o objetivo de aprofundar a compreensão das categorias teóricas estudadas na disciplina; auxílio na orientação dos alunos na escrita de resumos, diários de campo e trabalho final; e observação participante da sala de aula.

Além dessas tarefas, também fazia parte das atribuições do monitor, e esta era a novidade, a escrita de um diário de campo, cujo propósito era apresentar, nas reuniões quinzenais de avaliação da disciplina, o que observara durante as aulas, particularmente os problemas de comunicação entre mim e os alunos, que podiam comprometer o aprendizado dos conteúdos. Quanto mais eu compreendia o que causava os ruídos de comunicação, mais efetiva fui me tornando na função de transformar a sala de aula num espaço de aprendizado coletivo que criava, tanto em mim quanto nos alunos e monitores, o desejo daquele encontro semanal.

As turmas de Antropologia da Educação oferecem, em geral, 45 vagas. Entretanto, naquela turma do curso diurno, primeiro semestre de 2015, apenas 34 alunos se matricularam.⁷ Destes, dois trancaram a disciplina sem sequer aparecer em sala de aula e uma foi reprovada por não realizar todas as tarefas exigidas e também por falta. As notas finais variaram de 8 a 10, sendo que 9 foi a nota mais comum. Dos 31 alunos que concluíram a disciplina, apenas seis eram do sexo masculino, confirmando o perfil nacional do estudante de Pedagogia (GATTI, 2010).

De acordo com a ementa, a disciplina Antropologia da Educação deve apresentar as “noções teórico-metodológicas fundamentais da Antropologia e as bases antropológicas e culturais da educação” (ver Anexo 1). Entre tais noções, geralmente estão as de cultura, aculturação, etnocentrismo e relativismo. A partir da elaboração e aprovação do projeto, cujos resultados aqui apresento, essas disciplinas passaram a ser estudadas com os seguintes objetivos: refletir antropologicamente sobre a escola e a educação no Brasil, enfatizando as transformações ocorridas a partir da LDB de 1996; refletir sobre o papel da escola e da família na construção de uma ordem simbólica que fundamenta e explica visões de mundo, representações sociais e o próprio desempenho escolar; refletir sobre os processos de diferenciação produzidos pelo clientelismo, etnocentrismo, racismo, sexismo e outros instrumentos de discriminação presentes na sociedade e na escola; e construir um olhar antropológico, ou seja, “praticar” os conceitos antropológicos a partir de uma pesquisa etnográfica na escola.

O conceito de cultura, por exemplo, é trabalhado no sentido de também servir de instrumento de elaboração crítica sobre a própria trajetória de vida, inclusive do desempenho na disciplina. Por que alguns alunos aprendem *mais facilmente* do que outros? O desafio é compreender a cultura de uma forma prática, o que de fato ocorreu, pois aprenderam que, além das diferenças relacionadas a gênero, raça, idade e

⁷ A redução no tamanho das turmas do terceiro semestre reflete a evasão nos dois semestres anteriores, ou trancamento provisório de matrícula.

religião, há um conjunto de outras, mais sutis, que também interferem no aprendizado e com consequências ainda mais nefastas porque não reconhecidas. *Cultura* deixa de ser apenas um conceito antropológico, cujo aprendizado serve ao envaidecimento pessoal, para se transformar em instrumento de conhecimento deles próprios e das histórias que os levaram ali, ao curso de Pedagogia. Sempre busco demonstrar, por meio de várias leituras e exemplos, que cultura tanto é um conceito antropológico como algo mais concreto, mais prático, resultante do próprio processo de aprendizagem que simultaneamente nos socializa e individualiza; que, ao mesmo tempo que nos torna humanos, também nos limita; ao mesmo tempo que nos aprisiona, também pode nos libertar.

Quanto ao desenvolvimento da disciplina, na primeira aula, apresentei o programa (Anexo 1), inclusive os textos e filmes que estudaríamos e expliquei que a avaliação do aprendizado ocorreria por meio de cinco instrumentos: resumos dos textos a serem discutidos em sala de aula; participação e observação dos debates sobre os textos; descrições das aulas em diários de campo (Anexo 2); trabalho final (Anexo 3); e avaliação final (Anexo 4). A condição para a participação no debate era a leitura prévia do texto, desincentivando a disseminação sem fim do senso comum e estimulando o aprendizado do conhecimento científico, no caso, antropológico. A seguir, são apresentados outros detalhes importantes da realização do projeto.

TRANSFORMANDO SALAS DE AULA EM “COMUNIDADES DE PRÁTICA”

Em 2015, quando ministrei a disciplina, já conhecia superficialmente a teoria de Jean Lave (1988) sobre o caráter social da aprendizagem. Baseada em pesquisa desenvolvida entre alfaiates na Costa do Marfim, a antropóloga conclui que a aprendizagem é um processo contínuo, desenvolvido a partir das nossas experiências de participação na vida cotidiana. Tal teoria contraria os pressupostos subjacentes à educação escolar ocidental, de acordo com os quais a aprendizagem é um processo individual, com começo e fim, separado do resto das nossas atividades e resultante do ato de ensinar. Permite também enxergar com mais clareza a artificialidade da relação ensino-aprendizagem nas escolas ocidentais, tal como usualmente proposta, particularmente no Brasil, onde, segundo Fernandes (1989, p. 22), o autoritarismo que atravessa todas as instituições reduz o professor ao papel de transmissor passivo do conhecimento importado e os alunos a tábulas rasas e, mesmo onde se alcançou um padrão de qualidade sofrível, “foi às custas de uma relação repressiva entre professores e alunos que deforma a ambos”.

A partir da compreensão *prática* desses fatos, decidi reforçar procedimentos didáticos que nos conduziram no sentido de transformar a sala de aula numa “comunidade de prática”. De acordo com Lave e Wenger (1991), propositores do conceito, a aprendizagem situada (*situated learning*) ocorre mediante o engajamento do aprendiz numa “comunidade de prática”, isto é, um grupo de pessoas que compartilham um ofício. Formadas espontaneamente em função da realização de variadas tarefas, tais comunidades também podem ser criadas deliberadamente, com o objetivo do desenvolvimento do conhecimento numa área específica. Os seus membros aprendem uns com os outros por meio do compartilhamento das suas experiências e, nessa troca, todos se desenvolvem.

De fato, a sala de aula tornou-se uma espécie de templo onde, devidamente instruídos pela leitura anterior dos textos, todos tinham a possibilidade de encarnar a posição

de “Jesus entre os doutores”. A leitura do material designado, o resumo e a escrita do diário das aulas eram tarefas obrigatórias para todos. Eu já conhecia a dificuldade que muitos têm com a leitura de textos mais abstratos, porém pedia que se esforçassem para ler o que pudessem e tirarem dúvidas diretamente comigo, por *e-mail* ou na sala de aula, e também no grupo que Joice, a monitora, criou no *facebook*, para compartilhar informações, interpretações, dúvidas e materiais relacionados à disciplina. A leitura era valorizada também no sentido de que os resumos recebiam pontos que contribuía para o alcance de uma nota final melhor, o que é uma preocupação permanente de todos.

Já a participação em sala de aula era facultativa, uma vez que experiências anteriores nos haviam mostrado que muitos alunos se sentem desconfortáveis ante a ideia de falar em público. Os diários tornaram-se particularmente importantes para estes, pois era o espaço onde, afinal, conseguiam se expressar. Infelizmente, fui a única a conhecer a fala de todos, pois, a não ser excepcionalmente, não se sentiam confortáveis com o compartilhamento coletivo dos seus escritos. A certeza de que seriam *lidos*, porém, tornava-os mais motivados e cuidadosos com os trabalhos que faziam, mostrando não apenas a importância, mas também a necessidade de uma avaliação contínua e cuidadosa e, sobretudo, o aspecto social da aprendizagem: o aprendiz não quer aprender por aprender ou para alcançar *um futuro melhor*; necessita, ao contrário, de um propósito tangível e mais imediato, seja o de agradar ao pai ou ao professor, seja *fazer bonito* em sala de aula.

Na avaliação final, todos confirmaram que os meus comentários sobre seus trabalhos foram indispensáveis para criarem a confiança de que não estavam *trabalhando à toa*;⁸ de que seu esforço e criatividade seriam reconhecidos. A correção dos erros de gramática e os meus comentários sobre a compreensão e utilização dos conceitos os guiavam no sentido de saber em que precisavam melhorar. Quanto mais seguros da compreensão das leituras e das reflexões desenvolvidas nos resumos, mais se arriscavam no debate em sala de aula. Muitos, antes intimidados pelos próprios colegas mais desenvolvidos, passaram a perceber que alguns destes nem eram tão “superiores” como pareciam e, muitas vezes, apenas resenhavam o senso comum, atitude tão mais arriscada quanto mais o conhecimento de todos sobre os temas em estudo se aprofundava. Essa percepção, desenvolvida ao longo da disciplina e que me era dada a conhecer a partir da leitura dos seus diários, encorajava-os a se arriscar mais e a espontaneamente também participar do debate. Algumas vezes, convidei diretamente um ou outro, mas sem a imposição da obrigatoriedade. Pouco a pouco, entenderam a importância da fala no grupo, tanto do ponto de vista do fortalecimento da autoestima, como do enriquecimento do debate e, conseqüentemente, desenvolvimento de todos.

Aos poucos, a sala de aula foi tornando-se maior do que os indivíduos que a compunham, do que os grupinhos, do que os monitores e do que a professora. Quanto mais confiantes se sentiam comigo e entre si, mais o aprendizado intelectual naturalizava-se naquele encontro semanal promovido pela obrigatoriedade da disciplina, porém, cada vez mais impulsionado pelo desejo de conhecer e ter um lugar no grupo. Outro aspecto importante da prática desenvolvida é que jamais permiti que a fala se concentrasse em apenas alguns alunos. Todos, indistintamente, podiam contribuir e procurei garantir isso, mostrando aos mais participativos a importância da participação de todos. É óbvio que tal situação nem sempre agradou a todos, mas permitiu alcançar o objetivo de demonstrar que quanto mais participantes no debate, mais vasto e diferenciado é o conhecimento produzido.

⁸ Esta é uma das mais sérias críticas que fazem aos professores e também um importante motivo para a explicação do desinteresse pelos estudos: os professores, em geral, negligenciam tarefa tão importante e, quando cobrados, apenas exercitam o seu lado punitivo.

Os primeiros textos lidos, resumidos e discutidos apresentam os conceitos básicos da antropologia e da pesquisa antropológica, que são também movimentados com os filmes (ver Anexo 1). As aulas expositivas, mais raras, quase sempre têm o objetivo de apresentação da história da antropologia ou explicação de conceitos ou teorias de disciplinas correlatas. Nesse caso, somente ocorreram quando observei a fragilidade ou ausência do conhecimento sociológico ou filosófico indispensável à compreensão dos textos que compõem a bibliografia básica.

Os textos mais ligados aos efeitos da cultura de classes na escola são apresentados em seguida à compreensão dos conceitos básicos da antropologia e da pesquisa antropológica. Também são exercitados com exemplos de filmes e de experiências individuais mostrados por mim ou pelos alunos ou monitores. Ao final, com o propósito de que mais uma vez utilizem os conceitos estudados para refletirem sobre suas realidades, proponho o trabalho final, sobre a trajetória familiar/escolar que os levou à Pedagogia (ver Anexo 3). Tal trabalho, no semestre referido, substituiu o relatório de pesquisa que, em semestres anteriores, era desenvolvida, a partir da observação de aspectos do próprio curso de Pedagogia.⁹

AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO: UMA CAIXA DE PANDORA CHEIA DE SURPRESAS E ESPERANÇA

Como brevemente explicado, a avaliação da aprendizagem dos estudantes foi sistemática e progressiva: os resumos foram avaliados pelos monitores, com notas que variaram de 0 a 10 e com comentários explicando porque as alcançaram. Já os diários de campo ficaram sob minha responsabilidade. No início de todas as aulas, eu utilizava entre 10 e 15 minutos para fazer comentários gerais e oferecer mais instruções sobre a sua escrita. A nota final, portanto, não surpreendeu ninguém, a não ser em casos de alunos cuja autoestima era tão frágil que, mesmo tendo tido um bom desempenho, ainda continuavam apreensivos. Ana foi um desses casos. Após ler, contente, o seu trabalho final, enviei-lhe *e-mail* parabenizando pelo bom desempenho na disciplina e indagando sobre a razão de apresentar dúvidas sobre a qualidade do seu trabalho. Ela respondeu:

Boa noite professora. Tive uma grande surpresa ao ler o seu email. Estava na Faculdade, ia fazer uma prova de psicologia e estava desesperada, já que não tinha estudado [...] Ainda bem que eu estava sozinha na sala quando seu email chegou, pois chorei descontroladamente. Na noite anterior estava num conflito muito grande comigo mesma, e já tinha decidido parar a Faculdade e procurar outro emprego que ganhasse mais. Mal pude acreditar que eram pra mim aquelas palavras. Acho que nem minha mãe me falou algo dessa natureza (falou/fala com atitudes, mas nunca com palavras). Talvez esse seja um dos motivos pra não acreditar em mim mesma, e pra não conseguir acreditar que eu sou umas das melhores alunas da turma. Sei que tem pessoas excepcionais na turma, e desde que entrei no curso nunca consegui me igualar a eles. Acho que por ser sempre tratada como inferior (por avós, tias, primos...), acabei me acostumando e acreditando na ideia.

⁹ A principal motivação para eleger o próprio curso como espaço de pesquisa e reflexão foi a falta de tempo dos alunos, uma vez que muitos trabalham e não têm condições de desenvolver uma observação sistemática em outras instituições educativas.

O trecho acima também mostra que a disciplina ofereceu um espaço efetivo de aproximação entre mim e os alunos. Porém não tenho nenhuma dúvida de que a colaboração da monitora e do estagiário em docência permitiu que esse tratamento individualizado aos alunos fosse mais efetivo.

Outro aspecto importante dessa avaliação, que utiliza diários de campo e trabalhos que fazem os alunos se voltarem para si próprios, é que ela desperta o desejo da *autoria*, ao mesmo tempo que desencoraja o plágio, problema cada vez mais comum.

O projeto, afinal, conforme expliquei em artigos que tenho escrito sobre a experiência,¹⁰ produz resultados extraordinários para todos com ele diretamente envolvidos. Jamais acreditei possível aprender tanto sobre mim, sobre a docência, sobre o aluno, o professor, o curso de Pedagogia e a educação brasileira, como tenho aprendido com essas “comunidades de prática” em que se têm transformado as turmas da disciplina Antropologia da Educação desde que criei este projeto.

Apesar de os alunos se envolverem com a disciplina da maneira que as suas histórias de vida permitem, a avaliação que em geral fazem é muito positiva, como as apresentadas no Anexo 4 e nos depoimentos a seguir:

[...] Agora que a disciplina está acabando, eu tenho a sensação de que ainda tenho muito pra aprender, mas com o pouco tempo que tive, pude absorver muita coisa, inclusive mais do que aprendi em outras disciplinas. Aprendi mais que pronunciar corretamente o nome de Pierre Bourdieu. Diria, nos termos que nos foram passados durante este semestre, que aumentei meu capital cultural, resgatei meu prazer em escrever e expandi a minha vontade de ler. Agora conheço melhor o mundo que me cerca e entendo melhor a mim mesmo. Acredito que boa parte dessa mudança se deve ao conteúdo que foi estudado, não acho que tivemos poucos textos ou filmes e nem muitos, tivemos o que era preciso pra aprender o que aprendemos. Fazendo uma análise qualitativa eu diria algo parecido com o que falei em relação ao quantitativo, todos os textos se encaixavam e criavam uma espécie de degrau, onde eu mesmo como aluno, ia apoiando os pés para poder chegar até o final, com exceção do filme japonês, Rashomon, que tivemos que assistir, este, além de sacal e tedioso, não contribuiu em nada para minha formação. Quanto às demais obras, todas foram de excelente qualidade e bem convenientes aos temas estudados. (Francisco, 33 anos)

De início a quantidade de atividades, textos e filmes me incomodou. Até me sufocou um pouco, mas, estou até sentindo falta, pois, a metodologia utilizada na disciplina me ajudou a refletir mais, questionar mais sobre a educação, a universidade, a minha prática como estudante e futura pedagoga. A disciplina me permitiu enxergar as contradições. Foi tudo muito bem planejado. A professora foi sempre muito clara em todas as aulas. O conteúdo foi muito bem exposto e nós, alunos, sempre tivemos muita oportunidade para expor nossas opiniões. A forma de avaliação foi sempre muito clara e a professora foi sempre muito honesta com a gente. Os monitores sempre foram muito abertos para nos ajudar em todas as nossas dúvidas e dificuldades, são bem preparados para as atividades, têm bastante conhecimento e são muito simpáticos. Adorei a oportunidade de debate que havia nas aulas tanto da professora, como dos monitores. O conhecimento foi construído por parte de todos e isso foi bem legal. Adorei o relacionamento de amizade que construímos e foi tudo muito natural. Essa disciplina me fez ver que eu posso ir além do que eu imaginava, me sinto bem mais capaz. Acho que me

10 Ver Beserra (2015), Beserra e Lavergne (2015) e Beserra e Lacerda (2015).

esforcei o máximo que pude, procurei participar bastante e agradeço por todas as palavras ditas que serviram para o meu crescimento pessoal e profissional. Contudo, atribuo à minha participação nota 9 porque acredito que sempre é possível melhorar. A nossa turma foi dez porque nós nos demos a oportunidade de aprender com a professora. Deixamos de lado os comentários que ouvimos sobre a disciplina e isso foi excelente porque nós crescemos com a disciplina, nos tornamos mais fortes, mais questionadores, ganhamos uma grande professora e, pelo menos eu, me apaixonei pela Antropologia.¹¹ Tenho só elogios. Muito obrigada por tudo. Foi excelente!!! (Gabriela, 22 anos)

Também foram bastante positivas as avaliações dos monitores. Sílvia, o mestrando estagiário, explicou nos seguintes termos o impacto da disciplina sobre a sua prática docente:

Visceral, assim posso descrever a experiência vivida durante esse estágio de docência [...] Descrevo como visceral porque, apesar de mais de uma década de atuação como professor em todos os níveis, da educação básica ao ensino superior, tanto na iniciativa pública como privada, não me sentia preparado para a metodologia proposta por Bernadete, visto que, entre outras coisas, pela primeira vez, seria avaliado no momento mesmo de minha atuação, através dos diários que os alunos escreviam sobre as aulas [...] Impressionante.

Mas são provavelmente as reflexões desenvolvida por Yuri Sales (2016), em trabalho apresentado em minicurso que organizamos para a 30ª Reunião da Associação Brasileira de Antropologia, que melhor sintetizam a inovação da experiência educativa desenvolvida na disciplina. Após revisão bibliográfica de estudos sobre a utilização dos diários de campo como recurso didático, ele observa que a singularidade da experiência que desenvolvemos na disciplina reside na utilização desse recurso para *estudar o próprio contexto escolar*, no caso, a Faculdade de Educação ou a sala de aula da disciplina Antropologia da Educação.

De fato, a experiência da observação de nós próprios e do contexto escolar mais geral de que participamos produziu consequências teóricas e práticas bastante interessantes. Ele percebe, tal como Sílvia já havia percebido, que não é sem consequências a utilização do diário de campo para a sistematização das observações da sala de aula: também o professor, ou principalmente ele, está sob a observação/avaliação do aluno, o que se transforma num instrumento potente de avaliação não apenas da aprendizagem do aluno, mas também da própria didática do professor. Sales (2016, p. 5) avança na compreensão do caráter inovador da experiência quando observa que os diários de campo, fontes de aprendizado mútuo, “complexificam a posição de objeto ocupada pelo estudante, usual numa pedagogia *tradicional*”. Para o autor, o estudante “ocupa a posição de objeto (por exemplo, quando é avaliado e recebe uma nota), mas também a de sujeito (quando descreve, avalia e reflete sobre a dinâmica da aula)”. Já o professor, prossegue, “geralmente na posição de sujeito, passa a vivenciar o lugar de objeto (quando enxerga a si através do olhar do estudante sobre sua prática docente)”. Conclui o raciocínio, afirmando que

[...] este intercâmbio de papéis torna as relações de poder mais explícitas e, conseqüentemente, mais próximas à reflexão, sem ter que propor a

¹¹ Gabriela se refere a focos produzidas em função da repercussão interna do projeto. Nos primeiros semestres da sua realização, entre outros temas, alguns alunos escolheram estudar práticas docentes, o que incomodou bastante alguns professores e produziu toda uma movimentação contrária à continuidade do projeto nos termos propostos inicialmente, isto é, incluindo pesquisa etnográfica da unidade acadêmica. Após esses problemas, tenho me concentrado na pesquisa da própria aula da disciplina, o que passou a produzir efeitos ainda mais positivos no que se refere a uma antropologia da aprendizagem. Ver Beserra e Lavergne (2015).

estabilidade de uma horizontalidade de poder na relação entre discentes e docentes, bandeira de muitas vertentes pedagógicas. (SALES, 2016, p. 5)

Além disso, acrescenta Sales (2016, p. 5):

Pedagogia e Antropologia se imbricam e se transformam a partir do uso dos diários de campo direcionados à sala de aula e ao contexto escolar dos próprios estudantes/futuros docentes. Este imbricamento é consequência da experiência pedagógica decorrente desta singular proposta de uso dos diários de campos, pois neste caso os estudantes aprendem a observar antropologicamente tendo como objeto a dinâmica de ensino que lhes propicia o conhecimento necessário à própria observação antropológica. Dessa forma, a observação antropológica da pedagogia e o ato pedagógico de transmissão do saber antropológico não apenas ocorrem no mesmo espaço e tempo, a sala de aula, mas se constituem mutuamente. [...] O singelo ato de flexionar o olhar sobre a própria sala de aula permite que os futuros docentes, por um lado, aprendam antropologia a partir da pedagogia, já que é através da observação de padrões e traços culturais próprios do contexto de ensino/aprendizado que se interioriza o olhar antropológico, e, por outro, ainda mais raro de ocorrer, há o aprendizado da pedagogia através da antropologia, já que o estudante contextualiza a cultura do aprendizado na interseção com a escola e o Estado, abrindo espaço para a produção de novas formas de práticas docentes.

A curta duração do experimento e a sua circunscrição a uma disciplina obrigatória não permitem esquecer o seu modesto e limitado alcance na perspectiva da sua transformação em método didático a ser utilizado mais amplamente. Consciente da necessidade de continuar o projeto e, se possível, ampliá-lo, concluo esta avaliação afirmando, como já fiz alhures (BESERRA; LAVERGNE, 2015), que a desnaturalização gradativa do fenômeno “dar/assistir aula”, alcançada por meio do exercício do estranhamento do familiar, não permite apenas a constituição de uma forma específica de enxergar e lidar com o *outro*, mas, principalmente, de lidar consigo próprio, observar-se nas práticas cotidianas, construindo, desse modo, a reflexividade indispensável a toda formação docente, particularmente a do futuro professor da educação básica.

REFERÊNCIAS

- BESERRA, B. Da antropologia da educação a uma didática antropológica. In: REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA, 5.; REUNIÃO DE ANTROPÓLOGOS DO NORTE E NORDESTE, 14., 2015, Maceió. *Anais...* Maceió: Edufal, 2015.
- BESERRA, B.; LACERDA, C. C. A pesquisa etnográfica em sala de aula: o WhatsApp e outras descobertas. *Diálogos nas fronteiras: a educação como objeto de investigação na antropologia*. Horizonte, 2015. In: WORKSHOP INTERNACIONAL.
- BESERRA, B.; LAVERGNE, R. Exotizando o dar/assistir aula: contribuições da etnografia à formação de professores. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 11., 2015, Montevideo. *Anais...* Montevideo: Universidad de la Republica Uruguay, 2015.

- BESERRA, B.; OLIVEIRA, L. K.; SANTOS, C. Entre o populismo docente e o dom da fala discente: problemas do ensino básico que sobrevivem à formação superior em pedagogia. *Revista Dialectus*, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 150-165, 2014.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 2008.
- BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- LAVE, J. *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEVINSON, B.; FOLEY, D.; HOLLAND, D. (Org.). *The cultural production of the educated person*. New York: Suny, 1996.
- OLIVEIRA, K. *Ser ou não ser professor: culturas de formação docente no curso de pedagogia*. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- SALES, Y. Diários de campo para campos minados: o olhar antropológico voltado ao próprio contexto escolar como estratégia para a formação docente. Antropologia em pesquisas na universidade e na escola pública. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 30., João Pessoa, ago. 2016.
- SEVERINO, A. J. *Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária, 3).

ANEXO 1

Universidade Federal do Ceará

Faculdade de Educação

Departamento de Fundamentos da Educação

Disciplina:	Antropologia da Educação
Semestre:	2015.1
Professora:	Bernadete Beserra
Mestrando Estágio Docência:	Sílvia Dias
Monitora:	Joice Pires

EMENTA:

Introdução aos conceitos e noções que fundamentam o conhecimento antropológico e a sua aplicação no campo educacional: cultura, identidade, diversidade cultural, etnocentrismo, relativismo cultural, colonialismo, racismo e multiculturalismo.

OBJETIVOS:

Oferecer os instrumentos para uma reflexão antropológica sobre a escola e a educação no Brasil, enfatizando as transformações ocorridas a partir da LDB de 1996;

- Refletir sobre o papel da escola e da família na construção de uma ordem simbólica que fundamenta e explica visões de mundo, representações sociais e o próprio desempenho escolar;
- Refletir sobre os processos de diferenciação produzidos pelo clientelismo, etnocentrismo, racismo, sexismo e outros instrumentos de discriminação presentes na sociedade e na escola;
- Construir um olhar etnográfico a partir do exercício de uma pesquisa na escola.

CONTEÚDO:

1. Antropologia: o método etnográfico

- Contexto de emergência da antropologia: o colonialismo europeu
- A revolução do funcionalismo e o método etnográfico
- Instrumentos da pesquisa: o diário de campo, a fotografia, a entrevista e o questionário

2. Antropologia: conceitos básicos

- Sociedade, cultura e aculturação
- Colonialismo, etnocentrismo e relativismo cultural
- Os sistemas simbólicos, as ideologias e a escola
- Dominação, conservação e capital cultural
- Racismo, sexismo, populismo e outras expressões ideológicas da dominação

3. Antropologia da Educação

- Escola e reprodução social
- Família e *habitus* mental
- A pesquisa antropológica na escola
- A antropologia da educação no Brasil

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BESERRA, B.; LAVERGNE, R. Heroína ou Vilã? Notas sobre uma experiência de ensino de Sociologia da Educação. In: CHAGAS, E.F. et al. (Orgs.). **Indivíduo e Educação na crise do capitalismo**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

BESERRA, B.; OLIVEIRA, K.; SANTOS, C. Entre o populismo docente e o dom da fala discente: problemas do ensino básico que sobrevivem à formação superior em pedagogia. **Revista Dialectus**, Ano 2, n. 5, dez 2014

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir e Escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, 1996. 39 (1).

FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo horizonte: Editora UFMG, 2009.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: **Individualismo e Cultura: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

FILMES E DOCUMENTÁRIOS:

Entre les murs. Direção Laurent Cantet, 2008.

O Último Samurai. Direção Eduardo Zwick, 2003.

Rashomon. Direção Akira Kurosawa. 1950.

Para o dia nascer feliz. Direção João Jardim. 2007.

ANEXO 2

Exemplos de “Diários de Campo”

(Ofereço, abaixo, dois exemplos de diários de campo. A descrição apresentada por duas alunas sobre a primeira aula da disciplina e, no caso da segunda, acrescentei mais duas anotações para que se possa entender melhor como funciona esse instrumento de aprendizado e avaliação. O ideal seria mostrar todos os diários de um único aluno para que se pudesse verificar o que afirmo no projeto. Porém o limite de páginas do anexo me impede de fazê-lo. Os alunos não estão identificados. Os textos conservam a escrita original.)

Mariana:

Aula do dia 25 de fevereiro

Percebi a turma silenciosa e atenta. Quase nada de conversas paralelas. O que me chamou a atenção foi que, apesar da didática da disciplina ser apenas a professora explicando sobre a disciplina e fazendo algumas perguntas para os alunos, estes se mantinham vidrados no assunto ministrado. Resumos, diários de campo, pesquisas, aulas intercaladas com filmes, notas de aula, formas variadas de se repassar conteúdo e avaliar o progresso do estudante. Na xerox do Marcelo, um texto para adquirir, intitulado: “Cultura, um conceito antropológico”. Eu não entendi os conceitos, mas percebi a necessidade de passar da primeira para a terceira pessoa no enredo da própria vida. E que vida é essa? Fiquei horrorizada com o texto lido em sala de aula: Ritos corporais entre os Nacirema, de Horace Miner. O texto mencionava um povo, de nome Nacirema, que possuía rituais de purificação bem esquisitos e dolorosos. Fiquei chocada com a passividade das pessoas dessa comunidade quanto à vida que levavam, repleta de dores. O que para nós não faz o menos sentido. Ao final do texto, percebemos se tratar de nós, americanos. Achei interessantíssima essa oportunidade de podermos sair desse contexto e perceber a nossa vida com outra roupagem, possibilitando-nos migrar da 1ª para a 3ª pessoa e podermos criticar uma porção de coisas, que consideramos prejudiciais. Por conta da educação que recebemos desde crianças, essa mesma educação, que deveria ser libertadora, passa a funcionar como molde na perpetuação em nós do mesmo perfil de cidadão. E através desse afastamento imaginário da situação, temos este espaço emocional onde podemos nos movimentar com certa liberdade e percebemos até onde nos convém participarmos disso tudo. Amigos responderam um questionamento da professora Bernadete Beserra sobre se cada um queria ser professor e por quê. Alguns responderam que sim e outros disseram que não, embora a maioria que estava na sala optou por não lecionar. Fazemos faculdade de Pedagogia e a maioria de nós não quer ser professor. Afinal, o que será da Educação? Vários questionamentos sobre a nossa vida e a realidade do magistério nos fizeram refletir sobre o nosso papel nessa sociedade em que estamos inseridos, no sentido de podermos escolher entre sermos perpetuadores ou transformadores dessa situação geral à nossa volta, à medida que tomamos contato com a nossa realidade por outra perspectiva, como se não fizessemos parte desse contexto. Esse afastamento nos possibilita pensarmos, o que é bem raro, já que funcionamos mais como robôs do que como humanos, já que apenas repetimos e obedecemos a comandos, sem sabermos ao certo para que e para quem servirão, quem sairá beneficiado no meio disso tudo? Infelizmente a aula acabou. Acredito que não mencionei todos os momentos, mas acredito que o tempo é muito reduzido para as diferentes abordagens sobre as nossas questões existenciais e profissionais.

Dayseane:

Diário 1: 25/02/2015

A primeira aula da disciplina de Antropologia da Educação, ministrada pela professora Bernadete Beserra, iniciou-se com a definição de antropologia e a exemplificação de termos próprios da área, como “bagagem cultural”, “traços culturais” e “pesquisa etnográfica”. Logo após as definições iniciais, foram expostos os métodos de avaliação que serão utilizados ao longo do semestre, ficando acordado que não seriam feitas provas, método avaliativo esse que é recebido com grande aversão pela maioria dos colegas, e que seriam utilizados os resumos de pequenos textos, a produção de um portfólio e a avaliação da experiência escolar, realizada em grupo. Em geral, no primeiro momento, grande parte da turma permaneceu completamente inócua, não comentando e nem questionando nenhuma informação que foi apresentada pela professora, o que mudou logo após o intervalo com a leitura do texto “Ritos corporais entre os Nacirema”.

Essa leitura deu início a uma discussão sobre a capacidade do antropólogo de desnaturalizar o natural, ou seja, tornar estranho o que é comum para nós. E, ao contrário da interpretação realizada pela maioria da turma, permaneci ao longo da leitura sem reconhecer o povo citado no texto, o que só foi modificado após o início da discussão pelos colegas, evidenciando-se a dificuldade da assimilação da antropologia para os não antropólogos.

Em seguida, finalizando a aula, a professora perguntou à turma quem iria dedicar-se à docência, o que deixou visível o alto nível de desinteresse da turma pela área, pois menos da metade dos colegas demonstraram interesse, o que levantou questionamentos acerca da desvalorização do professor. Além disso, foram realizadas comparações com a realidade educacional de outros países como a Coreia e o Japão, onde o governo realiza o acompanhamento dos alunos desde os anos iniciais e, além disso, ocorre uma alta valorização dos docentes, que são mediadores e facilitadores do conhecimento por toda a vida escolar e acadêmica dos alunos.

Diário 2: 4/03/2015

Após uma longa jornada, finalmente consigo chegar à faculdade, e já que era por volta de 7h40 a aula já havia começado. Ao me acomodar em uma das cadeiras no canto, imediatamente fui abordada pela moça que estava ao meu lado, reclamando do clima desagradável da sala enquanto se abanava com uma folha de papel. Como eu já estava acostumada com a velha história do ar-condicionado quebrado da FACED, apenas concordei com um aceno, na tentativa de não prolongar a conversa.

A lousa já estava tomada por pequenos tópicos sobre o livro do Laraia, que tomaram minha atenção, enquanto eu anotava no caderno. Logo depois, direcionei a atenção para a explicação do Sílvio, que eu estava ávida para conhecer devido aos ótimos comentários que ouvi da minha amiga sobre o trabalho dele. Quando consegui me situar na aula, percebi que ele explicava sobre o determinismo e o etnocentrismo, e sempre complementando com a sua vivência pessoal de gaúcho que é, naturalmente, super-etnocêntrico.

Durante a aula foram dados diversos exemplos da cultura gaúcha, como a utilização do chimarrão, que foi caracterizada pelo professor como um “rito de passagem”. Essas curiosidades culturais sempre chamam muito a minha atenção, e, principalmente, da região Sul em particular, pois tenho família e amigos que são de lá.

Ao longo do primeiro tempo notei poucas participações da turma, situação que

mudou completamente após o intervalo. A explanação do professor Sílvio sobre o evolucionismo suscitou a pergunta da Catarina, que questionou a real origem do homossexualismo: seria uma questão antropológica ou mero instinto? E, se duas crianças são criadas pela mesma família, seguindo os mesmos padrões, como elas podem ter orientações sexuais diferentes?

A questão perdurou por uma boa parte da aula, deixando os ânimos cada vez mais exaltados, motivo pelo qual eu preferi não me pronunciar, mas não pude deixar de ficar animada com a discussão. Já passava das onze horas quando o Rafael, aquele que passa a aula inteira observando tudo e todos, resolveu se pronunciar, expondo seu ponto de vista acerca das práticas do senso comum. Enfim, após as colocações finais da Joyce e a chuva de perguntas sobre os trabalhos, a aula chegou ao fim, me deixando com uma ótima impressão e um doce gostinho de “quero mais”.

Diário 3: 18/03/2015

Após descontar do meu precioso sono alguns minutos, que mais pareceram horas, eu consegui chegar, pela primeira vez na semana, no horário combinado pela professora. Ao me acomodar em uma das pequenas e desconfortáveis cadeiras da sala e cumprimentar rapidamente os colegas que estão próximos, eu senti o alívio de ser abraçada pela brisa artificial do ar-condicionado que, apesar de ser indispensável para amenizar o calor escaldante da nossa cidade, se tornara artigo de luxo na escola.

A sala estava com menos alunos que nos outros dias, mas o burburinho entre os colegas era intenso, o que foi imediatamente cessado quando a professora iniciou a explanação. Logo de início não pude voltar minha atenção para a aula, estava atenta ao “exército observador” da professora. Eu, por ser excessivamente curiosa, sentia um leve incômodo por não saber o que eles observam sobre nós.

Apesar de aparentar estar mais tranquila que na aula anterior, a professora apresentou as primeiras explicações muito rápido. A sua história sobre a mudança de cidade me fez lembrar do termo “referencial”, pois Campina Grande provocava crises nervosas, quando o referencial era o pequeno município de Sumé. E, ao entrar em contato com outras realidades, como Nova York, a tal cidade já não parecia mais tão assustadora assim. A evolução, como um processo traumático, é acompanhada por esses grandes “choques” que podem ser observados em vários momentos da história, por exemplo, o que aconteceu após as grandes navegações. Para a sociedade, a Terra era um plano que teria fim em um grande abismo, mas a partir da saga dos portugueses em suas caravelas, houve a quebra desse paradigma e, por conseguinte, veio a frustração causada pela desconstrução de uma crença, pois eles não encontraram um grande abismo, mas diversos outros povos e culturas em um planeta esférico... Na segunda parte da aula, a sala que estava, anteriormente, com uma leve brisa, agora mais se assemelhava a um congelador, o que colaborou com o silêncio da turma, que se manteve sem questionamentos durante toda a aula. E, apesar do silêncio e do frio, eu não pude deixar de me sentir, finalmente, à vontade.

ANEXO 3

(Em geral, os alunos respondem à questão seguinte, do trabalho final da disciplina, com textos que variam de seis a vinte páginas. O trabalho abaixo foi escolhido em função da extensão. Tive uma dificuldade enorme para fazer a escolha porque o ideal seria apresentar mais que apenas um para se ter uma ideia das possibilidades de análise que apresentam. O texto abaixo, copiado tal como recebido, é um dos trinta e um elaborados em resposta à questão: Baseada(o) na compreensão dos conceitos de capital cultural, ideologia do dom, êxito escolar, choque cultural e aculturação, explique como a sua história social (familiar e escolar) influenciou na escolha do curso de Pedagogia. Explique também como os seus “capitais” acumulados têm influenciado no seu desempenho no curso e particularmente nesta disciplina, tanto em termos de frequência, rendimento nas avaliações e participação em sala de aula. Caso tenha tido ou ainda tenha o desejo de mudança de curso, fale sobre a origem de tal desejo e a frustração de não estar fazendo o que gostaria...)

Anthony:

Sou neto de agricultores, pelo lado materno, e quanto a meus avós paternos acho que deve ser algo não muito diferente. Minha mãe foi criada numa casa no interior do Ceará com seus quatro irmãos. A casa onde ela foi criada era feita de taipa, na maior parte, apesar de possuir alguns trechos construídos com tijolos. Fui no local recentemente. Está coberto por mato e o que restou da casa é muito pouco, até o pé de tamarindo está tomado de cupim e na iminência de tombar. O terreno não é mais de minha família, meu avô vendera para desbravar a capital ainda nos anos oitenta.

Minha mãe estudava numa escola do município numa época em que não havia tantas opções de escola como hoje, pra falar a verdade naquela região só havia uma opção e era aquela escola, que não sei se seria reconhecida como escola hoje, pois era uma casa com um ou dois cômodos no meio do mato. O prédio, desativado há muitos anos, desabou, restando apenas ruínas. Ela casou-se com meu pai aos dezenove anos de idade e veio morar em Fortaleza. A história dele eu desconheço. O casamento foi ruim. E a única coisa que lembro são alguns flashes dele batendo nela com a face de um facão. Nessa época eu estava na primeira infância. Segundo minha mãe ele chegava bêbado em casa, armado com revólver e chegou até a efetuar disparos dentro de casa. Durou três anos a união. Mas os traumas permanecem. Minha mãe tem distúrbios psiquiátricos, vive à base de remédios controlados e é dominada por introspecção e desânimo. Apesar disso tem vivido como costureira até hoje. E através desse ofício conseguiu me criar.

Após a separação de meus pais fui morar no interior, com ela e meus avós, naquela casinha citada no início. Não tive passagem pelo jardim de infância ou nenhuma espécie de educação formal. Não havia isso naquela localidade. Quando viemos para Fortaleza foi que comecei a frequentar a escola. Minha mãe trabalhava em uma fábrica que proporcionava bolsas de estudos em escolas particulares e tive a oportunidade de ficar até o fim do ensino fundamental nessa rede de ensino. Quando fui para o ensino médio ela não teve condições de pagar e fui estudar no Liceu do Ceará.

Nunca fui precoce em nada que me lembre. Nem tive constância de desempenho estudantil. Em determinadas disciplinas tive mais êxito em um ano, porém, na mesma disciplina, no outro ano ficava de recuperação. E essa alternância é a única constante em minha vida acadêmica.

No fundamental I, em um ano eu contava nos dedos, discretamente claro, para responder à sabatina de tabuada. Entretanto, no ano seguinte meu desempenho mudava,

de forma curiosa, a ponto de a “tia” dizer, na competição de tabuada que ela organizava mensalmente entre meninos e meninas: Amigo, salve os meninos (com referência ao desempenho ruim do time masculino). E no ano seguinte ficava de recuperação nessa disciplina. Lembro-me que nesse período, até os onze anos de idade, tive várias professoras de reforço escolar, num esforço extra que minha mãe fazia para elevar meu “grau de estudo”. Eu as desrespeitava. Era péssimo. Eu falava palavrões (apesar de no meu lar nunca ter havido xingamentos). Hoje me envergonho daquele comportamento. Meu comportamento na escola também variava nesse período.

No fundamental II minha instabilidade continuou. Na quinta série fiquei de recuperação em redação, inglês e geometria. Não tinha uma boa letra. Por conta disso treinei, por conta própria, em cadernos de pauta dupla, a caligrafia. Melhorei bastante, até recebo alguns elogios hoje pela letra, apesar de não concordar muito com eles. Nas outras disciplinas notas variadas, nada extraordinário. Na sexta série, mudou o professor de matemática, e meu desempenho também. Com esse professor, passei a ser uma referência em equação do primeiro grau e resolução de problemas. Tive a ajuda de um primo mais velho em casa. E peguei um livro do mesmo assunto e comecei a resolver as equações, na sexta série ainda. Esse fato me marcou, pois percebi o poder do autodidatismo, que teria tanta influência em minha vida até hoje. Na sétima série, comecei a ser referência em inglês também. O professor usou músicas internacionais nas aulas. E eu já escutava, por influência de um vizinho, Air Supply, Genesis, Elton John, Beatles, Nirvana, Guns’n’roses, Roxete, etc. Eu pegava as letras das músicas e tentava traduzir em casa com um pequeno e limitado dicionário que eu havia encontrado em algum lugar. Tentava acompanhar também, o que me deu uma boa pronúncia da língua inglesa. Na oitava série, apareceram a biologia, a física e a química. Fiquei de recuperação nas três. Nesse período arrumei meu primeiro emprego: vendedor de livros de porta em porta. Quinze anos de idade. Não tive muito êxito nas vendas, mas me foi útil para superar a timidez. O meu patrão e instrutor era admirado por mim. Ele lia livros e falava bem, e “queixava”¹² mulheres “gatas”. Eu, definitivamente, queria aquilo, ser igual a ele. Isso também me influenciou bastante. Eu era, e sou, não muito atraente em porte físico. Mas a arte do bem falar me tem ajudado miraculosamente.

No ensino médio, fui para o Liceu. Uma lástima o ensino. Quase não tinha aula. Eu jogava no time de basquete, mas não tinha muito talento esportivo. Nunca tive sucesso em competições. Mas aqui acontece um fato curioso. Eu associei a fé com o jogo. Antes de ir aos treinos, que ocorriam à noite, eu ficava na sala de aula, até o horário, para não precisar pagar duas passagens, lendo um novo testamento pequeno que distribuíam na época nas escolas. Achava que, de forma mística, aquela leitura me faria receber ajuda divina para jogar melhor. Eu não consegui jogar melhor, mas passei a ler mais. Lia os livros do meu patrão. Nada de especial. Só autoajuda. Porém, geraram em mim o hábito de leitura. Muito importante para mim nos anos seguintes.

No segundo ano do Liceu, conheci um rapaz, da minha sala, que se preparava para fazer a seleção para o Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica, antiga Escola Técnica e hoje IFCE), ele zombava dos conteúdos dados pelos professores do Liceu. Sentava atrás, resolvendo exercícios de matemática e física. E ele também era filiado a uma igreja cristã evangélica, Deus é Amor, ultrafundamentalista. Comecei a andar com ele, ser influenciado, sobre estudos e espiritualidade. Ele me falou sobre algo, que, na cultura cristã evangélica, se chama batismo no espírito santo, que é uma espécie de experiência mística. Passei a ler sobre isso, na Bíblia e em comentários dela. Decidi fazer a seleção para o Cefet também. Passei, junto com ele para o curso de mecânica industrial. No terceiro ano do ensino médio, estudava em dois horários. À tarde no Liceu, e à noite no Cefet. No ano seguinte passei a estagiar na Ambev.

¹² Queixar, na gíria regional, equivale a seduzir com palavras.

Tentei entrar em Engenharia Mecânica na UFC, mas sem êxito. Entrei em Licenciatura em Física. Mas não terminei. Também comecei a fazer o curso na Casa de Cultura Alemã, da UFC. E no semestre seguinte fiz a seleção novamente e entrei na Casa de Cultura Britânica. No segundo semestre já esboçava uma fala, e não podia ver missionários Mórmons passando na rua que corria para abordá-los e tentar puxar um papo em inglês. E ia para Beira Mar também, falar com gringos. Era fascinante para mim vencer a barreira da língua.

Pela curiosidade gerada através da leitura pessoal da Bíblia, e convite de um amigo, me filiei a uma igreja evangélica, não fundamentalista, Betesda. O pastor havia feito um curso de teologia nos EUA e interpretava pregações de pastores americanos, quando estes vinham pregar aqui. Aquilo me fascinava. Eu queria aquele poder, aquele saber. Esse pastor, Ricardo Gondim, passou a ser meu referencial. Adorava vê-lo pregar com eloquência. Li dezenas de livros de teologia, inclusive alguns em inglês, apesar das dificuldades. Mas me tornei admirado na minha comunidade no assunto teologia. Eu cheguei a cursar ao mesmo tempo: alemão, inglês, graduação em Física, e seminário de teologia. Mas não gostava muito da sala de aula. Isso me prejudicou, pois não consegui terminar todos os cursos, apenas o inglês. Eu só queria estudar os “meus” assuntos. Não conseguia me disciplinar para passar nas provas. Não gostava das avaliações e atividades. Passei um bom tempo longe das salas de aula, como aluno, pois eu passei a dar aulas de teologia em algumas comunidades e também aulas particulares de inglês, matemática e física.

Sou filho único, e sempre fui dado à solidão. Minha mãe nunca teve condições de acompanhar minha vida estudantil. Ela só fazia o máximo para me manter na escola. Na minha família só um primo é formado, em história pela UFC. Trabalha como diretor de escola pública. Foi um exemplo pra mim também. Um outro primo meu é motorista de caminhão, ganha uns dois salários mínimos. Uma prima, cabeleireira, ganha relativamente bem. Não somos uma família miserável. Nunca passei fome. Mas quero passar da barreira dos cinco mil reais mensais que ninguém na família jamais ganhou. Moro com minha mãe, em casa própria, que era do pai dela e herdamos. Temos poucos bens. Pouco lazer, diversão e cultura. Porém temos café, tapioca e rapadura.

Não me vejo com vocação para alguma coisa específica. Gosto de falar, dialogar. Cheguei no curso de pedagogia como opção mais viável pela nota de corte do Enem. Mas estou gostando e pretendo terminar. Apesar de sentir algumas dificuldades. Uma delas é no campo ideológico. Quando cheguei nas humanas imaginava que haveria uma diversidade de pensar, variedade de ideias e caminhos. Me decepcionei um pouco. A base de tudo é Marx. É a gênese de tudo. A origem de todos os trabalhos e tema de todos os grupos de estudo. Adam Smith é um desconhecido. Autores como Karl Popper, José Guilherme Merquior, Rodrigo Constantino, Alexis de Tocqueville, Russel Kirk, etc. nem citados são. Só os que têm raça pura do marxismo: Paulo Freire, Henri Wallon, Vygotsky, etc. A maioria dos professores, rasos em conhecimento da vida mesmo, porque se fecharam no esquema do funcionalismo público, são mesquinhos e não inspiram. A única coisa que invejo desses professores é o salário gordo. Alguns com crises existenciais, e talvez um pouco de sadismo, criam uma relação de terror com os alunos em vez de educar. Com relação a quase nenhum professor da Faced eu já ouvi alguém dizer: quero ser igual a ele. São professores de educação que não refletem, não brilham. São opacos. Sem sal. Talvez o problema até seja meu. Minha indisciplina. Minha preguiça?

Minhas expectativas sobre o que fazer com o curso são boas. Pretendo me envolver com pesquisa. Mas ainda não sei como funciona. Não quero trabalhar com crianças

do infantil diretamente. Sei que deve haver muitas possibilidades com relação a campo de atuação. Mas não se fala muito nisso nas aulas. Alguns colegas já estão estagiando em escolas. Não sei se quero isso. Tenho vontade de fazer cursos no exterior, como alguns professores fizeram. Intercâmbio, ou algo assim. Mas só dá bolsas para alunos de engenharia.

A disciplina de Antropologia da Educação foi uma maravilha. A turma quase toda estava aflita, imaginando que viria uma professora esquizofrênica e terrorista. No entanto, houve um encanto quase generalizado pela professora Bernadete. Uma das poucas que mudou o vocabulário da turma. Agora falam em “capital social e cultural”, violência simbólica, reprodução, aculturação, etnocêntrico, etc. Bernadete encantou com sua atenção individualizada. Ela nos fez pensar no tipo de formação que estamos recebendo, formação essa que me motiva apenas a cumprir “tabela”. Ela nos impulsiona a ser diferentes. É uma pena haver apenas uma disciplina de antropologia!

ANEXO 4

Exemplo da Avaliação Final

(Ao final da disciplina, após a entrega de notas e avaliação coletiva em sala de aula, pedi que a avaliassem também por escrito, individualmente, levando em consideração os seguintes aspectos: a. Quantidade e qualidade dos textos e filmes no sentido da apreensão dos conteúdos previstos na ementa da disciplina; b. Professora (metodologias, sistema de avaliação e mais algum aspecto que julgar importante); c. Monitores (Sílvia e Joice) (mesmo itens da professora); d. A turma como um todo e a sua relação com ela ou com algum grupo, em particular (ou seja, como a turma o ajuda ou atrapalha na abertura para e no processo de aprendizagem?); e. Você (seu esforço e dificuldades ou facilidades para a leitura e elaboração dos trabalhos requisitados... e participação em sala de aula. Que nota se daria? Observação: não há limites de páginas para a avaliação. Mas pedimos que expliquem as razões por que avaliam de uma forma ou de outra. Conforme explicamos em sala, esta avaliação é importante para que eu, Sílvia e Joice possamos melhorar o nosso trabalho. Fiquem à vontade para criticar, elogiar e apresentar sugestões! Grata. Bernadete)

Adriana:

A disciplina de antropologia foi, para mim, completamente desafiadora desde o começo. Logo no primeiro dia de aula, quando a Bernadete “me apontou” para ler um trecho do artigo “Ritos corporais entre os Nacirema”, e eu, atrapalhadamente, gaguejei cada palavra do parágrafo, percebi que não seria nada fácil. Bom, realmente não foi fácil. Começou com a grande quantidade de textos que tornou-se algo muito desgastante em certos momentos, mas todos eles juntos pareceram formar uma grande passagem para o objetivo final da disciplina.

Os textos da disciplina, de um modo geral, trouxeram contribuições muito significativas para mim, principalmente o da Lorena Freitas, que me fez refletir sobre algumas concepções minhas que eram quase “intocáveis”. Acredito que merece destaque também a questão da construção do olhar etnográfico, que foi, aos poucos, sendo estruturado durante a disciplina. Com a apreensão dos conceitos antropológicos básicos e o início da construção desse olhar etnográfico, eu pude, mesmo que minimamente, desnaturalizar a minha própria realidade, percebendo os elementos envolvidos nela e, principalmente, os seus problemas.

Por isso, acredito que a proposta de diminuir substancialmente a quantidade de textos para a próxima turma não parece uma boa alternativa. Talvez, se não houvesse o desgaste com as leituras, com a escrita dos resumos e com as longas discussões, a compreensão da proposta da disciplina não ficasse tão clara ao final.

Quanto aos filmes, o meu envolvimento não foi tão grande com eles, e o aproveitamento foi igualmente pequeno. Para mim esse método não é muito efetivo, pois sinto bastante dificuldade em me concentrar nele e acabo sendo vencida pelo cansaço ou sendo atraída por outro estímulo.

Sobre os monitores, devo falar de cada um separadamente. Em relação ao Sílvia, acho que durante o percurso da disciplina ficou evidente a sua transformação, ou melhor, a sua desconstrução. No começo a sua postura ainda parecia bastante inflexível, fazendo que as discussões entre ele e a turma tivesse, muitas vezes, um tom agressivo. Depois, até o seu tom de voz mudou, parecia agora mais tranquilo e seguro, e o resultado disso foi refletido claramente no comportamento da turma; nós ficamos muito participativos durante as suas aulas.

Em relação à Joyce, acredito que a sua participação poderia ter sido maior durante a disciplina. Compreendo que aceitar o desafio de falar em público é, realmente, muito

difícil, mas ela poderia ter suportado essa angústia e colaborado com a nossa construção/desconstrução.

No que diz respeito à turma, eu considero que a nossa relação de companheirismo foi imprescindível para o processo de construção desses novos conhecimentos. As produções dos diários, em particular, foram envoltas por muitas trocas entre nós. E, em muitos momentos durante a disciplina, quando estávamos completamente esgotados, nós recorriamos uns aos outros, nos apoiando para não ficarmos pelo meio do caminho.

Bom, agora sobre mim, primeiramente, a nota que eu me dou é um dez. Dou-me uma nota máxima porque tremi da cabeça aos pés, me angustiei, gaguejei, mas eu aceitei o desafio e me superei; me pronunciar enquanto mais de 30 pares de olhos me observavam atentamente foi uma das tarefas mais árduas que eu já enfrentei. Mas preciso dizer que aceitar o convite da antropologia foi uma das minhas melhores escolhas, entrar de cabeça nessa disciplina desafiante foi uma experiência única que me deixou com um gostinho de “quero mais”.

Enfim, à Bernadete eu devo agradecimentos, muitos agradecimentos. Em suas aulas eu não aprendi “só antropologia”, aprendi sobre mim mesma e sobre a vida. Aprendi que eu posso escrever sobre o meu dia e me libertar das minhas angústias, que eu posso ler autores difíceis e fazer uma boa poesia. Aprendi que o Tylenol faz muito mal à saúde, e que alguns momentos controlando a minha respiração podem me livrar da dor de cabeça. Aprendi que falar é muito fácil, difícil mesmo é suportar ser ouvido por alguém. Eu aprendi também que a hora de agir é agora, pois nós nunca estamos, realmente, preparados para nada. Eu aprendi. E eu sou eternamente grata por isso.

Daysiane:

Antropologia da Educação será certamente a disciplina, juntamente com a professora Bernadete e o Silvio, especialmente, que jamais esqueerei. Talvez até engate em estudos mais aprofundados da Antropologia. Sem exageros. Como solicitado avaliei por ordem o que foi pedido. Primeiramente as quantidades de textos e filmes. Os textos contemplaram o que era abordado em sala de aula, pois percebi que a Bernadete, assim como o Silvio e a Joice, nos trouxeram a proposta de uma visão crítica do que nos rodeia. Contudo, essa visão não foi feita de forma irresponsável ou baseada em achismos, elas tiveram nos textos fundamentos que fortificaram a minha visão de realidade. Os textos tiveram como efeito, para mim, fundamentos para uma visão mais crítica, além de propiciar aprendizagens. Percebi que o Bourdieu foi citado várias vezes em sala de aula, antes de adentrarmos propriamente em sua obra, mas quando finalmente ele nos foi apresentado percebi que deveria ter tido mais tempo para compreendemos e se possível nos apresentar outros textos de sua obra. Com relação aos filmes, gostei de todos; eles contemplaram os textos abordados. A escolha dos filmes e documentários acrescentou bastante no que discutíamos em sala.

Com relação à professora Bernadete não lhe falta elogios, mas acredito que como todo bom profissional gosta de críticas que os façam melhorar, desde que essas críticas sejam coerentes. O que senti falta foi sair das paredes da sala de aula, tornar as aprendizagens mais sólidas com estudos justamente etnográficos. Essa foi a única atividade que pensei que faríamos, mas que não foi possível ser realizada. Os monitores, em especial o Silvio, foi em quem percebi o entusiasmo em compartilhar suas aprendizagens com toda a turma. Nas aulas que ministrou percebi o quanto feliz ele sentia em estar nos apresentando algo que ele acredita, nos passou confiança do que sabia. Como aluna, e tendo essa visão de aluna, só acho que um pouco de pulso firme em sala faria de alguns alunos, inclusive a mim, ter mais responsabilidade na entrega das atividades.

Minha interação com a turma não teve raízes mais sólidas. Como sou aluna um tanto “nômade” não criei laços com a turma. No entanto alguns colegas foram gentis e me ajudaram bastante principalmente nas primeiras semanas, como Adélia, Isabela, Pontes, Allan e a Dayse. Em especial, o Pontes foi alguém que enriqueceu a turma com seus conhecimentos. Espero encontrar esta turma mais vezes.

Como mencionei anteriormente essa disciplina será impossível esquecer. Ela me fez refletir sobre algo que não tinha pensado ainda como o porquê não falar nas aulas. Pois, em outras disciplinas, costumo interagir bastante. E somente com o texto da Lorena Freitas pude compreender como meu silêncio falava mais que minhas palavras. Sentir muitas vezes a professora descrever a realidade do aluno de pedagogia na UFC e saber que aquelas palavras estavam me descrevendo. Muitas vezes me senti num confessionário, porém as minhas fraquezas eram ditas e fundamentadas pela professora. Pode parecer confuso o que tento dizer, mas sentia-me sendo um exemplo concreto do quanto a UFC não está preparada para me receber. Por algo histórico, não sei, mas percebo o despreparo de alguns professores da UFC que não sabem lidar com a realidade social dos seus alunos. Para exemplificar, numa outra disciplina, o professor discursava sobre a realidade das escolas públicas, dizendo “nós, da classe média, temos que estar preparados para o que vamos encontrar nas escolas públicas de Fortaleza!” Mas ele é quem não está preparado para receber seus alunos, em sua maioria oriundo de escolas públicas que não são da classe média! Por fim, e diante de alguns desabafos, termino essa avaliação. Com relação a minha nota e a minha participação reconheço algumas falhas como a minha participação em sala e o cumprimento de prazos. Contudo, reconheço meus esforços diante de muitas dificuldades que passei nesse semestre como minha dedicação nas realizações das atividades. A nota que atribuo a mim seria um grandioso dez, obviamente nenhum aluno deseja ganhar menos que isso, porém sei que não cumpri devidamente com alguns itens criteriosos da avaliação. Por isso deixo a critério da professora juntamente com o Silvio e Joice minha nota. Espero que sejam bonzinhos e justos.

Aloísio:

a. Todos os textos e livros foram muito esclarecedores, para a construção do conhecimento proposto pela ementa da disciplina. A qualidade muito boa, acredito que essa mescla tem caminho certo no processo de aprendizagem.

b. A professora tem o domínio completo das técnicas, para trazer o aluno ao conhecimento da disciplina. A metodologia utilizada é muito boa. No começo, fiquei meio que reservado, quanto ao que você pretendia com os diários. Mas percebi que são de fundamental importância para nós, alunos. Nós percebemos bem mais, a partir da escrita. Quanto a avaliação, também tem tudo a ver com o que a disciplina propõe. Conhecer-se para poder ajudar outros a se conhecer.

c. Os monitores Sílvio e Joice foram muito bem orientados, utilizando as mesmas metodologias que a professora, esclarecedores, nos questionamentos dos alunos, se colocando como iguais, ajudando iguais. Não encaminhei nenhuma correspondência a eles, mas tenho certeza que, se tivesse feito, eles estão preparados para responder os questionamentos.

d. A turma é muito boa, temos muitos alunos novos. Mas, no meio deles, encontramos muita vontade de acertar e crescer. As resistências são normais, em qualquer lugar. E precisamos estar preparados para isso. Minha relação com todos é muito boa. Isso tem ajudado no processo de aprendizado.

e. Esse semestre, pra mim em especial, foi muito difícil. Tive a infeliz ideia de me

matricular em 7 (sete) disciplinas. Isso em si não seria empecilho, para acompanhar, porque os horários são compatíveis. O que ocorreu foi no lado profissional. Tive que viajar, algumas vezes, substituir alguns colegas, que passaram por problemas de doença. E, por último, eu mesmo adoeci, com problema na coluna. Mesmo com todas essas dificuldades, não medi esforços para acompanhar os assuntos. Muitos dos assuntos abordados, me acompanham ao longo da minha reconstrução, logo não encontrei dificuldade. Quanto às leituras dos textos, fiz todas elas, também compreendendo bem a proposta dos mesmos. Sobre os filmes, não vi dificuldades em vê-los. E me levaram a novos questionamentos, a partir da temática da disciplina. Por último, perdi a preguiça de escrever. É, foi isso que aconteceu. Gosto muito de ler e estudar. Mas estava com preguiça de escrever. Obrigado por me despertar.

No geral, por tudo que vi, vivi e fiz, me daria uma nota 8. OBRIGADO!!!!

Isabela:

a. Textos e filmes. Todos os materiais disponíveis durante a disciplina foram de extrema importância para o desenvolvimento dela. A maioria dos textos seguia uma linha de raciocínio específica para explicar o contexto da aula. Os filmes de não ficção ou ficção serviram de introdução para os pontos que foram expostos nos textos e nos artigos. Muitos dos textos foram difíceis, outros fáceis, porém senti que houve uma preocupação em nos ajudar a interpretá-los. Em suma, a quantidade de materiais de apoio serviu para quem realmente não entendeu, ou para uma leitura complementar do conteúdo.

b. A professora demonstrou sensibilidade diante das diferenças culturais existente entre alunos da sala, apesar de conhecer a realidade de cada discente só no decorrer do semestre, respeitou a todos. Demonstra entusiasmo pela sua disciplina, passa segurança no conteúdo que ministra, usou uma linguagem que eu compreendi os conteúdos, conseguiu integrar a teoria com as diversas realidades presentes na sala. Explicou os objetivos da disciplina de forma clara, as aulas eram preparadas de acordo com as reflexões feitas da leitura dos resumos dos diários. Foi receptiva a mudanças e sempre está aberta a novas ideias. Em suma, a docente foi capaz de utilizar os seus conhecimentos e as suas experiências (desde Sumé até a dos Estados Unidos) para desenvolver-se em contextos pedagógicos para nossa edificação.

c. Monitores. Joice acompanhou o processo de criação dos diários, sobretudo no início das aulas. Organizou bem os materiais na página do *facebook*. Mostrou-se receptiva a todas as questões que lhe submeteram, foi pontual; no dia que foi convocada para ministrar a aula, executou bem, falou com bastante segurança sua atuação foi muito boa.

d. Sílvia. Através do seu trabalho de monitoria, conseguiu contribuir pedagogicamente com o meu aprendizado (e de alguns colegas que me relataram aprendizados adquiridos durante suas aulas). Ele integrou as suas perspectivas de didática com a da professora e conseguiu atuar em diferentes contextos: quando era para “discutir” ideias com os alunos não hesitou, quando achou que era necessário mais texto sugeriu, foi seguro, compreensivo e, além do mais, nos fez pensar antes de impor sua cultura. Auxiliou na produção dos trabalhos propostos.

e. A turma. Sem parecer hipocrisia, mas na sua generalidade a turma de 2014.1 sempre conseguiu atingir bons resultados, o respeito e compreender que termos pensamentos diferentes sempre contribui para um convívio harmônico. Apesar de em todo grupo ter as pessoas com quem estreitamos as relações. Nessa disciplina senti que a turma ficou dividida entre satisfação e angústia e foco. A disciplina nos uniu pelas diferenças, no episódio de confrontar a metodologia de avaliação de uma professora, o termo má fé institucional me fez aferir que a turma começou a observar as práticas

abusivas com outra perspectiva. Em particular, tenho duas amigas e um amigo que desistiram da disciplina, porém eles me ajudaram a discutir e refletir os conteúdos da disciplina. Nossas conversas foram fundamentais.

f. Eu. Minha ideia inicial era escrever um texto extra para expressar as minhas angústias e evolução no período da disciplina, porém, como vi que não teria limite de páginas, resolvi escrever aqui mesmo: Durante toda a disciplina de antropologia me comportei em sala de aula de forma mais tímida, calada ouvindo passivamente tudo o que acontecia, um comportamento perfeitamente compatível com de uma aluna que vinha sofrendo uma pressão interna de ser “igual” aos colegas de sala, procurando de maneira alucinada ter desempenho igual ao dos meus colegas, porém no decorrer da disciplina fui compreendendo que ia muito além de esforço e que outros fatores me deixavam um passo atrás dos demais alunos, compreendendo também todo o meu processo de aculturação e como esses mecanismos de autodefesa de chegar e continuar na universidade apesar das dificuldades por mim enfrentadas. Nesse processo de aceitação da minha realidade, percebi que as pessoas que mais sofrem com as dificuldades do meio acadêmico são as que mais facilmente compreendem o pensamento de Bourdieu, pois a sua história traz marcas de má fé institucional e da reprodução das desigualdades.

Esse semestre foi complicado, pois, apesar de ser assídua e atenciosa, não consegui cumprir rigorosamente as atividades na data estabelecida, sempre ocorria algo, primeiro fiquei sem computador, depois sem internet, depois sem os dois, comecei a usar o LACOM, porém esse está sempre fechado. Em geral, com auxílio da disciplina consegui; falar da minha vida pessoal, contar para minhas amigas das minhas dificuldades de escrita (antes tinha vergonha) para a minha alegria uma delas resolveu ajuda-me com reforço nas férias, consegui tirar nota máxima em uma apresentação individual da disciplina de pesquisa (dessa vez eu não quis apresentar copiando os meus colegas, eu encarei as minhas limitações e me “soltei”). E o que julgo mais importante, consegui transportar para minha realidade todos os conceitos propostos pela disciplina. No último encontro da disciplina estava feliz, pois tinha conseguido escrever sobre a minha vida, por ter resgatando memórias que sempre me deixaram triste. Porém, com a fala emocionada da Catarina, comecei a chorar e eu não consegui falar nada. Com certeza eu não vou lembrar-me de tudo, mas os sentimentos vão ficar para sempre. No geral, gostaria de agradecer a professora que com sua dedicação, compreensão e respeito demonstrou a sua entrega e determinação de fazer o seu melhor. Em uma de suas frases, consegui enxergar o tamanho de sua determinação de lutar pelo que acredita. Na minha visão limitada acredito que ela vai sair desse semestre mais forte, pois consigo contemplar sua evolução do início até o final da disciplina.

Ao Silvio, nossa, eu o amo! Mas não como no episódio do meu colega que pediu a professora em casamento! Na verdade eu tenho admiração de como ele consegue ser tão genial sendo uma “metamorfose ambulante”, acredito que é fácil se identificar com ele, eu sempre acreditei que existisse homens e mulheres determinados por uma realidade social melhor, mais ele é ao extremo. Sou grata pela paciência, generosidade, pelos e-mails respondidos (mesmo que depois do Jogo), por seus ensinamentos nas correções das minhas atividades. Em suma, seja um ótimo antropólogo, mas nunca deixe de mediar os conhecimentos em sala de aula. Você é um excelente professor!

***Sugestões:** Partindo da minha dificuldade e da realidade da universidade em atender alunos com dificuldade na fala e na escrita, gostaria de apontar as seguintes sugestões: 1. Direcionar o que dever conter em um bom diário, ou seja, quais aspectos não podem faltar nessa produção. Poderia ser elaborado um esquema com os pontos que

não poderiam faltar nos diários, assim evitaria não ter os elementos mais importantes sobre os conteúdos, em suma direcionar o olhar dos alunos para elementos. Ou simplesmente a leitura de um diário modelo. 2. Alguns dos filmes poderiam ser exibidos em sala, trazendo a discussão no final para que todos participem. 3. Uma oficina de história de vida, em um dia da aula, a dupla poderia escolher um local do campus para ter essa conversa de posse de um esquema pré-definido de perguntas discutido pela turma. 4. Trabalhos em grupos (os grupos devem apresentar um dos textos base ou complementar da disciplina de maneira criativa, faz um seminário, ou um jogo de perguntas ou uma dinâmica que envolva toda turma). A roda de conversa aproximou muito a relação aluno professor poderia haver outros momentos como esse em sala de aula principalmente depois das discussões dos filmes. Aplicação de um questionário online com perguntas (O que você entende o que é cultura?, O que é ser professor? você está no curso que gostaria?) e no final da disciplina fosse respondido as mesmas questões para a professora avaliar quem tinha evoluído.

Professora, as sugestões acima não são críticas, muito menos o que eu senti falta na disciplina, mas eu quero ajudar com o lado prático. Esse semestre fui chamada para atuar como bolsista, só não aceitei devido ao receio de escrever algo errado, se fosse só para cuidar dessa parte de criação e organização teria aceitado até como voluntaria já que já tenho uma bolsa com remuneração e que tenho vontade de atuar na parte de docência, ou seja, colocar a “mão na massa”. Encerro a disciplina conseguindo compreender melhor a universidade enquanto espaço de formação, reconhecendo as minhas limitações, sei que tenho um caminho a avançar e quero atuar sempre em algo que está em construção, nada fixo, quero sempre reconstruir o que já está pronto. No mais eu só posso expressar minha sincera gratidão. Obrigada a todos que construíram a disciplina de antropologia da educação 2015.1!

5

“OBJETOS BIOGRÁFICOS DE MEMÓRIA”: RECONHECENDO-SE COMO AGENTES HISTÓRICOS A PARTIR DE AULAS DE PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA

RESUMO: A experiência de ensino refere-se ao conjunto de atividades desenvolvidas no primeiro semestre letivo de 2016 na Universidade Federal do Amapá (Unifap), *campus* Marco Zero do Equador, localizada em Macapá, Amapá, Norte do Brasil. Uma turma de acadêmicos da licenciatura em História foi estimulada a estudar a disciplina Seminário de Prática de Ensino de História IV a partir da apresentação e da problematização dos chamados “objetos biográficos” ou “objetos biográficos de memória”. Dessa experiência resultaram produções diversas em que os acadêmicos puderam conhecer melhor a si mesmos e aos outros, além de elaborarem uma interpretação crítica sobre o seu lugar no mundo no tempo-espaço, em um exercício de alteridade e cidadania.

UM DOS MAIORES DESAFIOS ENFRENTADOS POR TODOS AQUELES QUE SE DEDICAM a formar professores de História é, sem dúvida, obter sucesso em fazer com que os acadêmicos (futuros docentes) se percebam como agentes históricos, que fazem parte de uma trajetória histórica, e que essa trajetória precisa ser mais bem conhecida,

¹ Universidade Federal do Amapá (Unifap), Macapá-AP; giovanijlva@hotmail.co

reconhecida e valorizada. Afinal, os mesmos irão para as salas de aula não apenas transmitir conteúdos históricos escolares, mas também realizar as tarefas que se espera de todo professor de História realmente comprometido com a Educação do país: mediar a relação entre alunos e conhecimento histórico/historiográfico, auxiliando-os a aprender a pensar historicamente, a obter e a praticar noções de cidadania, além de adquirir autonomia de pensamentos e ações. Tal empreendimento, contudo, não se realiza a contento sem um bom “começo de conversa”, pois:

Não se pode reduzir o saber escolar ao conhecimento acadêmico transposto, aos manuais, nem aos programas, nem aos projetos de ensino, ao conhecimento prévio do aluno, às relações dos professores com a disciplina, mas são esses elementos que contribuem para a sua definição e que serão necessários para que se faça a necessária reformulação curricular, no cotidiano da sala de aula. (ABUD, 2007, p. 115)

Nessa perspectiva, foi desenvolvido o projeto “Objetos biográficos de memória”, no primeiro semestre letivo de 2016, com os acadêmicos do 3º ano do curso de licenciatura em História, da Unifap, *campus* Marco Zero do Equador. A turma de acadêmicos foi estimulada a estudar a disciplina Seminário de Prática de Ensino de História IV a partir da apresentação e da problematização dos chamados “objetos biográficos” ou “objetos biográficos de memória”. Da experiência resultaram produções diversas, orais e escritas, em que os acadêmicos puderam não apenas conhecer melhor a si mesmos e aos outros, mas também elaborar uma interpretação crítica sobre o seu lugar no mundo no tempo-espaço, em um exercício de alteridade e cidadania.

JUSTIFICATIVA

Os acadêmicos que chegam à licenciatura em História geralmente passaram por um ensino livresco e verborrágico, em que decorar datas, nomes e fatos (quase) sempre foi a tônica da disciplina escolar História, na educação básica. Muitos desses acadêmicos pensam inclusive em reproduzir tais aulas quando se tornarem professores, utilizando-se somente de questionários e cópias. Diante desse quadro, justifica-se a realização do projeto “Objetos biográficos de memória”, uma vez que sua elaboração, execução e avaliação visou a sensibilizar os futuros professores a refletirem sobre a sua própria história, percebendo-se como agentes de trajetórias particulares de vida, que se inserem em contextos mais amplos e coletivos, que chegam até à história da humanidade. Por meio de materiais que os alunos passaram a chamar simplificada de “objetos de memória”, foi possível tal percepção e um significativo aprendizado.

Os objetos biográficos ou “objetos biográficos de memória” podem ser definidos como:

[...] construções do mundo material sobre as quais são projetadas experiências de vida do seu possuidor. Como fonte de descobertas, o objeto biográfico ancora memórias e representações. O significado biográfico dado ao objeto é efetivado na presença constante desse elemento material na vida de seus proprietários. Pessoas e coisas não existem de forma separada. Os objetos biográficos contemplam significados simbólicos e idiossincráticos: “contam” a história de seus donos. (ALMEIDA; AMORIM; BARBOSA, 2007, p. 102)

Os “objetos biográficos de memória” não são objetos quaisquer, uma vez que são portadores de lembranças, de recordações que são acionadas ao toque ou à simples menção a eles por quem os possui. “Contam” histórias, se os possuidores ou guardiões dos objetos souberem contextualizar os seus usos, seja no passado, seja no presente. Além disso, colocam em discussão questões relativas à memória e de como essa é sempre uma construção do presente, a partir de fragmentos recolhidos ao longo de uma vida. Ao “contarem” as histórias de seus donos, os objetos levados para a sala de aula pelos acadêmicos, nas aulas da disciplina Seminário de Prática de Ensino de História IV, permitiram que os objetivos gerais e específicos do projeto fossem satisfatoriamente atingidos.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

A Unifap foi criada em 1986, pela Lei Federal n. 7.530, e atualmente está organizada em seis *campi*: Marco Zero do Equador (localizado em Macapá, capital do estado), Santana, Binacional (ou Norte-Oiapoque), Laranjal do Jari (ou Sul), Mazagão e Amapá. No *campus* Marco Zero do Equador, há inúmeros cursos universitários ofertados e mantidos pela instituição, dentre eles o de licenciatura em História.

Os alunos que chegam ao referido curso são, em sua maioria, oriundos de Macapá e de municípios próximos à capital do Amapá (Ferreira Gomes, Mazagão, Porto Grande e Santana), localizada no Sudeste do jovem estado. A economia da região basicamente gira em torno da agricultura e da pecuária e, por essa razão, muitos acadêmicos têm suas origens ligadas ao meio rural, tendo estudado em escolas localizadas em fazendas, sítios ou pequenas vilas. Além disso, a população amapaense é majoritariamente formada por migrantes, sobretudo do Nordeste brasileiro.

O curso de licenciatura em História foi criado há vinte e cinco anos e possui um perfil variado, em termos de idade e de gênero. Em geral, são alunos pobres, que têm acesso a poucos equipamentos culturais e passaram pela educação básica com grandes dificuldades, sendo que alguns realizaram estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A licenciatura, para muitos deles, é o vislumbre da oportunidade de uma vida melhor, pois garantiria a aquisição de conhecimentos e metodologias para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade. Além disso, permitiria aos acadêmicos compartilhar de experiências, práticas, saberes e rotinas que os tornassem autônomos profissional e pessoalmente.

Ocorre que os anos passados nos bancos escolares na educação básica, seja de forma regular ou na EJA, deixaram marcas profundas nesse público hoje atendido pela Unifap. É comum se perceber entre os acadêmicos, futuros professores, uma baixa autoestima e mesmo vergonha quando perguntados sobre suas origens ou histórias de vida. Além disso, há entre eles, ainda muito forte, a noção de que a História é uma disciplina de “decoreba” e que lhes bastaria saber nomes, datas e fatos para retransmiti-los, sem uma contextualização e sem se preocupar com as relações entre o que acontece no mundo e o que acontece no “mundo” dos alunos. Isso se deve ao fato de que, nas escolas de Norte a Sul do país, ainda:

Há, entre os métodos de ensino [de História], a predominância das aulas expositivas, com pouca utilização de material didático que não seja o manual escolar. Raros professores utilizavam vídeos e outros materiais audiovisuais, inexistem relatos de saídas das escolas: estudos do meio, visitas a museus e institutos culturais, coleta de depoimentos, roteiro de observação de objetos fora da escola. E, embora o discurso

dos professores negue, as práticas escolares reafirmam a permanência do conhecimento histórico pronto e acabado, que agora não é mais decorado pelo aluno, devendo ser compreendido tal como lhe é apresentado. (ABUD, 2007, p. 115)

Diante dessa situação, foi elaborado e executado o projeto “Objetos biográficos de memória”, como uma tentativa de se responder a esse estado de coisas e possibilitar um rico diálogo entre os acadêmicos e sua própria história, suas origens e modos de ver, viver e representar a vida. Futuramente, espera-se que eles consigam despertar, em seus próprios alunos, a percepção clara de que todos têm história e fazem parte dela como agentes e protagonistas.

Foi escolhida para o desenvolvimento do projeto a turma de licenciatura em História que estava cursando a disciplina Prática de Ensino de História IV (Turma 2-01HIS2014/1), no primeiro semestre letivo de 2016 (maio a setembro de 2016), com 33 alunos matriculados, sendo 20 homens e 13 mulheres, com idades entre 20 e 40 anos. As atividades se deram entre maio e junho de 2016, como parte das aulas teóricas da referida disciplina e culminaram com a apresentação dos “objetos biográficos de memória”, bem como uma avaliação oral, realizada sob a forma de roda de conversa, e uma avaliação escrita.

OBJETIVOS

O objetivo geral a ser alcançado por meio da elaboração, execução e avaliação do projeto foi, inicialmente, a sensibilização do acadêmico de História da Unifap/Campus Marco Zero do Equador – futuro professor da disciplina escolar nos anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental e no ensino médio (1º ao 3º ano) – para a sua própria história de vida, percebendo-a como parte integrante de uma história mais ampla e coletiva. Tal percepção foi fundamental para que esse acadêmico compreendesse as tarefas de todo professor que se dedica a ensinar História. Afinal, “Revisitar o passado com novas questões, a partir do presente, afeta as memórias cristalizadas e produz novas histórias” (MARTINS, 2007, p. 17).

Especificamente, esperou-se que a visão anacrônica do ensino de uma História voltada apenas para os feitos de grandes heróis e datas comemorativas fosse questionada e debatida e, também, que o acadêmico percebesse que “faz parte de uma história ou de várias” e que, portanto, é um agente histórico, embora sua trajetória ou a de sua família não esteja (ainda) registrada em livro ou outro suporte. Além disso, a ideia do museu como “guardador de velharias” foi rompida e os objetos trazidos para a sala de aula e expostos passaram a ser percebidos como portadores de múltiplos significados, desde que devidamente “interrogados” e contextualizados.

Foram os próprios acadêmicos que chegaram à conclusão de que os “objetos biográficos” ou “objetos biográficos de memória” poderiam servir também à Educação Patrimonial, entendida como “o ensino centrado nos bens culturais. A metodologia pedagógica considera esses bens como fontes primárias de ensino, tornando-se instrumentos no processo de conhecimento” (HAIGERT, 2006, p. 146). Chama-se Educação Patrimonial “a proposta de utilizá-los como recursos educacionais” (HAIGERT, 2006, p. 146). Ao compreenderem a importância de suas próprias histórias de vida, quer no plano individual quer no coletivo, os acadêmicos ampliaram potencialmente os horizontes para uma atuação futura que rompa com ideias cristalizadas a respeito do ensino de História.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

A disciplina Seminário de Prática de Ensino em História IV na Unifap tem como objetivo principal discutir questões referentes ao uso de linguagens tais como a música, o teatro, o cinema e a fotografia – chamados em conjunto de Novas Linguagens (FONSECA, 2003) –, relacionado à prática do historiador na pesquisa e no ensino. Aborda também o impacto da televisão e dos diferentes suportes de multimídia na compreensão da História. Entretanto, não havia como introduzir tais assuntos sem antes realizar tentativas de provocar nos acadêmicos uma reflexão mais aprofundada sobre suas próprias histórias, suas origens e os suportes que sustentam as memórias individuais e coletivas.

Além disso, na disciplina de Seminário de Prática de Ensino de História III, que fora cursada no semestre anterior, tinham sido discutidos, além dos currículos de História, conceitos tais como memória e patrimônio histórico-cultural, destacando-se a sua aplicação no âmbito do ensino de História. Imaginou-se, assim, que, ao se abordar a relação da prática docente com instituições artísticas, culturais e museus, os acadêmicos estariam preparados para estudar e aprender com os objetos do passado, a partir de novos olhares.

Rompeu-se, assim, com a visão do museu como um “depósito de tranqueiras” ou “guardador de velharias”, uma vez que:

A potencialidade de um trabalho com objetos transformados em documentos reside na inversão de um “olhar de curiosidade” a respeito de “peças de museus” — que, na maioria das vezes, são expostas pelo seu valor estético e despertam o imaginário de crianças, jovens e adultos sobre um “passado ultrapassado” ou “mais atrasado” — em um “olhar de indagação”, de informação que pode aumentar o conhecimento sobre os homens e sobre sua história. (BITTENCOURT, 2004, p. 355)

Assim, o “olhar de indagação”, tendo superado o inicial “olhar de curiosidade”, permitiu que os acadêmicos em questão, ingressantes em 2014, refletissem e se perguntassem sobre a importância de suas próprias histórias de vida e de como, ao se valorizarem, era possível descobrir um enorme potencial em si mesmos e na comunidade em que vivem, além da capacidade de mudanças em nível local, as quais poderiam reverberar em contextos maiores e situados em outros tempos e espaços.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Primeiramente, foram apresentados e explicados aos acadêmicos os objetivos do desenvolvimento do projeto “Objetos biográficos de memória”, assim como a bibliografia pertinente ao tema – Hoskins (1998) e Morin (1974) dentre outros –, salientando-se que tais materiais, que passaram a ser designados como “objetos de memória” por eles próprios, têm grande importância no desenvolvimento de entrevistas que se utilizam da metodologia da História Oral. Nessas entrevistas, “Ao possibilitar a criação discursiva dos valores e práticas vivenciados, o objeto biográfico revela-se fundamental para a construção das performances narrativas dos colaboradores” (ALMEIDA; AMORIM; BARBOSA, 2007, p. 104). Eles próprios deveriam, então, preparar-se para a realização de uma *performance* quando da apresentação de seu “objeto biográfico de memória”.

Violeta Morin (1974) faz distinção entre “objetos biográficos” e “objetos protocolares”. Segundo a pesquisadora, os protocolares seriam aqueles que passam pela vida das pessoas sem deixar marcas e que, quando não servem mais ou ficam obsoletos, obrigam-nas a enfrentar o problema ecológico do descarte. Em relação aos biográficos, são todos aqueles que deixam marcas, tanto no âmbito pessoal como no social. O problema, neste caso, é como se conservam tais objetos, o que se faz com os materiais que se herdaram e que pertenceram a pessoas já desaparecidas. Os acadêmicos foram sensibilizados a participarem do projeto, a fim de aprenderem mais sobre suas próprias origens e as dos colegas.

Uma vez explicitados os referenciais teóricos e metodológicos do projeto, os acadêmicos foram convidados a trazer, de suas casas ou das de seus parentes, objetos que traduzissem memórias e sentimentos da vida em família ou que os tivessem marcado individualmente. Tais objetos seriam apresentados aos demais colegas em sala de aula, de forma que as histórias fossem compartilhadas em grupo. Todos os alunos se dispuseram a trazer os objetos (alguns trouxeram mais de um) e as apresentações foram marcadas por momentos de risos e também de lágrimas, sempre com emoção. Pessoas já falecidas, tais como tios, avós e pais, importantes na formação moral e intelectual daqueles futuros professores, foram recordados por meio dos “objetos biográficos de memória”.

As narrativas sobre os objetos foram sendo construídas pelos acadêmicos com a ajuda do professor, de forma que cada material fosse devidamente contextualizado e que cada personagem tivesse “a sua vez na história”. Os alunos, então, escreveram sobre um dos objetos que mais chamaram sua atenção, tanto pelos aspectos simbólicos como pelos idiossincráticos. Na avaliação escrita semestral, será feita uma questão relacionada à atividade, referindo-se aos museus e aos “objetos de memória”, uma vez que o tema havia surgido durante as aulas como desdobramento do projeto inicial.

AValiação do processo de aprendizagem dos estudantes

Convidados a realizarem autoavaliação oral do projeto “Objetos biográficos de memória” (a essa altura chamados por muitos deles somente de “objetos de memória”), os acadêmicos afirmaram ter percebido a importância da sensibilização para a sua própria história e o valor dessa história, que não seria melhor e nem pior que as histórias contadas em livros didáticos de História, pois aquelas traduziam trajetórias únicas que faziam parte de uma história coletiva. Ficou claro que, ao lado das histórias consagradas e oficiais, é possível encontrar-se espaço para a história do cotidiano, das origens das pessoas de determinada localidade, além de questionamentos sobre as migrações e outras formas de deslocamento.

Outro aprendizado importante foi que os museus passaram a ser vistos e sentidos como espaços de revitalização de memórias e como aliados ao ensino de História, ao contrário do que boa parte dos participantes do projeto imaginava até então. Salienta-se que Macapá possui alguns museus, dentre eles o Museu Sacaca e o Museu Joaquim Caetano da Silva, que, a partir de então, receberam inúmeras visitas dos acadêmicos, desejosos de conhecer melhor a história da região e ávidos por “interrogar” e contextualizar os objetos ali expostos. Isso significou uma ampliação dos objetivos iniciais do projeto, uma vez que partiu dos próprios acadêmicos o desejo por conhecer melhor outros espaços, para além da sala de aula, em que se pudesse efetivar o ensino de História.

Foi pedido aos acadêmicos que escolhessem um “objeto biográfico de memória” que algum de seus colegas tivesse trazido e apresentado em sala de aula e que fosse

elaborado um texto escrito sobre tal objeto. No texto, o acadêmico deveria apresentar as razões para a escolha e também uma breve reflexão sobre os “objetos de memória” para o ensino de História, suas potencialidades e limites, além das relações com a memória, individual e coletiva. O texto foi entregue ao professor para avaliação do projeto e futuras reformulações e adequações (ver anexos).

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

A autoavaliação reflete sobre as contribuições do projeto para o meu próprio desenvolvimento profissional, para a formação dos licenciandos e para os demais participantes do projeto. No que diz respeito ao meu desenvolvimento profissional, o exercício de deslocamento feito, não apenas físico, mas também simbólico e de olhares, resultou em melhorias em minhas aulas de Metodologia do Ensino de História, ministradas na Unifap/Campus Marco Zero do Equador. O aprendizado com os acadêmicos possibilitou repensar fazeres e saberes pedagógicos e didáticos na formação de professores de História, relativizando o que está consagrado e atualizando conteúdos, atitudes e procedimentos, especialmente os relacionados aos usos do passado e da memória e suas implicações em ambientes educativos encontrados para além do espaço escolar.

Quanto aos futuros licenciados, creio que as experiências realizadas na disciplina Seminário de Prática de Ensino de História possibilitaram que refletissem sobre si mesmos e suas comunidades e sobre a situação vivida por homens e mulheres no Amapá e pelo Brasil afora. Os museus receberam novos usos e significados a partir da experiência de ensino, mobilizando os moradores de Macapá a repensarem as presenças indígenas, negras e de migrantes de diferentes procedências no extremo Norte do país e o museu como espaço de diálogos entre distintas culturas e etnias.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 107-127.
- ALMEIDA, J. R. de; AMORIM, M. A. B. V.; BARBOSA, X. de C. Performance e objeto biográfico: questões para a História Oral de vida. *Oralidades: Revista de História Oral*, São Paulo, n. 2, p. 101-109, jul./dez. 2007.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. 408 p.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003. 255 p.
- HAIGERT, C. G. Patrimônio cultural: interagindo com a comunidade. In: MILDNER, S. E. S. (Org.). *As várias faces do patrimônio*. Santa Maria: Palotti, 2006. p. 141-167.
- HOSKINS, J. *Biographical objects: how things tell stories of people's lives*. New York: Routledge, 1998. 199 p.
- MARTINS, I. de L. História e ensino de história: memória e identidades sociais. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 13-21.
- MORIN, V. El objeto biográfico. In: MOLES, A. et al. *Los objetos*. 2. ed. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1974.

Universidade Federal do Amapá
Curso: Licenciatura Plena em História.
Disciplina: Seminário de Prática de Ensino IV.
Professor: Giovanni Silva.
Acadêmica: Arivanete Oliveira. Turma: 2014.
Data: 27 de junho de 2016.

→ Atividade sobre objetos biográficos de memória.

Dos objetos apresentados pelos colegas na sala, alguns me chamaram mais atenção, como o cartão do dia dos namorados dos pais da Gabina (em que a mãe (Helena) declara seu amor ao pai (Jaime); o uniforme do ensino Médio da Beandra (guardado com orgulho pelo seu pai); a gandola do Sérgio, do tempo em que foi escoteiro e, finalmente o que mais me emocionou, a roupa pinha e o foto da Júlia, a filhinha falecida da

Estes últimos objetos me fazem pensar que, apesar de pouco discutida, a morte está e sempre esteve presente na história, muitas vezes modificando seus rumos. Relatos como esse remetem à perspectiva da relação existente entre história e memória, visto que a memória é construída e seletiva, e que a morte representa a interrupção da existência física, biológica dos seres, mas não consegue apagar os registros dessa existência, que é representado pelos objetos que lhe foram pertinentes e, por meio deles conseguimos ter acesso à sua história.

Assim, explorar essa temática nas aulas de história significa dizer ao aluno que nossa existência física é limitada, mas nossas ações se eternizam na memória dos outros.



Universidade Federal do Amapá
Curso: Licenciatura Plena em História
Disciplina: Seminário de Prática de Ensino de História IV
Professor(a): Giovanni José da Silva
Acadêmico(a): Anderson Souza Guedes

O objeto escolhido é o caderno de anotações do pai da Aldenize. Ele me chamou a atenção pelo fato de conter informações sobre a profissão do pai dela, relatos pessoais dele e anotações sobre a sua família.

Penso que por ser um caderno de anotações que traz informações sobre profissão e alguns dados pessoais do pai seria um bom objeto para se trabalhar em nossas aulas de história. Podemos supor que o caderno de anotações pode ser comparado a um diário de viagem. Assim, as informações que estiverem no caderno poderão nos mostrar a visão que a pessoa tinha sobre determinada região, a percepção que ela tem sobre o cotidiano da localidade, dentre outras coisas.

Além disso, em um ambiente escolar que pouco incentiva a escrita por parte de seus alunos, o caderno poderia ser utilizado como um estímulo para que os alunos pudessem escrever sobre o seu cotidiano escolar ou sobre as aulas de história.

Dessa forma, o caderno de anotações que foi apresentado pelo Aldenize, pode ter uma boa potencialidade para o en-





lino de lusterio e para uma alfabetização escrita.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
PROFESSOR: GIOVANI JOSÉ DA SILVA

DISCIPLINA: SEMINÁRIO DE PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA IV.

APRESENTAÇÃO: MAN OBRAS DE DOIS DIAS.

TRABALHO DE OBJETOS BIOLÓGICOS.

O objeto biológico escolhido foi do Coleyá José Galatino, que trouxe para a sala um livro de cordel de Pernambuco, destacando o valor para o mesmo e sua identificação com o objeto de estudo, onde o mesmo destacou a importância no contexto histórico não só para ele e sua família, mas pela cultura de identificação do objeto em relação aos pernambucanos.

O objeto pelo Coleyá, livro de cordel, é tido como um marco na vida do pernambucano, pois este livro tem como principal retratar a história deste estado que compõem em seu núcleo sua identificação histórica, que vêm desde a época do Brasil Colônia, e que possui sua identificação nesse objeto como uma forma de transmitir essa história através do tempo, trazendo consigo sua cultura, seus costumes, suas crenças, ~~seus~~ suas conquistas, como uma forma de identificação do Estado de Pernambuco com seus habitantes e sua história, trazendo consigo uma identidade histórica sobre este objeto que tem o relevante valor cultural e histórico com o povo pernambucano.

Para objetos não remetem as experiências históricas que nos trazem o conteúdo de cada um deles não só individualmente, mas coletivamente.

Análise do objeto histórico

Primeiramente, quero ressaltar a importância que foi para mim o estudo de história a partir da memória coletiva dos meus colegas. Muito embora não se valorize a memória das pessoas, e sim a história esta cheia de grandes acontecimentos, mas se esqueçam que por trás de grandes acontecimentos, existiram: mulheres, homens, crianças e velhos, e cada um com suas raízes e lembranças próprias.

A partir disso, perguntando aos meus colegas quais foram seus objetos e suas histórias. Eu resolvi escolher a história em torno do objeto do colega Higor Pereira que era um botton da capa do CO de Alca Chôis, que comprou um dia depois do falecimento do pai dele. Ele me relatou que foi na música da banda que ele encontrou refúgio naquele momento tão difícil.

Portanto, eu poderia escolher qualquer outro colega da sala, mas escolhi o botton do Higor pela carga de significados que envolve o objeto e por ter sido o que mais me tocou.

Herson de Lima e Lima 2014

Universidade Federal do Amapá
Licenciatura Plena em História
Solina Natali Silva Pontes
Prática de Ensino de História IV

O objeto biográfico de memória escolhido foi o caderno de anotações do pai de Aldenize.

Para além de sua história comvente de reencontro e reconciliação com a outra parte de sua família através de informações contidas no caderno, foi possível enxergar a figura de seu pai, não apenas como seu progenitor, mas uma pessoa que possuía sonhos, desejos e sentimentos.

Essas informações ficaram subjetivas na fala de Aldenize e a partir do questionamento sobre que potencialidades os objetos de memória trazia para a sensibilização dos nossos alunos, penso que além de conhecer seus lugares no mundo, de construir e afirmar suas personalidades, poderiam saber a história, a identidade e o lugar no mundo daqueles que os/nos conceberam.

Seja de certa forma enxergá-los como pessoas que também possuem sonhos e sentimentos, por fatidicamente os percebemos como seres que estão em certo nível idealizados em percepções de indivíduos perfeitos, que não sofrem, que não demonstram sentimentos,

ou possíveis de erro.

Dessa maneira, o objeto biográfico de memória escolhido despertou tais descrições, no sentido de que além do novo auto-conhecimento e afirmação deve-se também conhecer e reconhecer o outro como alguém possuidor de sonhos, de medos, alegrias, de erros e de uma história tão importante quanto a nossa.

20.06.16

Aluna: Vitória Santos Esteves

Seminário de prática de ensino IV

texto sobre objetos biográficos de memória

De todos os objetos biográficos de memória apresentados o que mais despertou minha atenção foi o objeto apresentado pela Aldenize, o objeto era um caderno com anotações referente a desova dos tartarugos, que eram o objeto de Trabalho do seu pai.

O que mais despertou minha atenção não foi o objeto em si, mas sim a foto de que os anotações presentes naquele caderno ajudaram com que ela encontrasse com a família de seu pai que morava em outro estado.

Este documento, pode auxiliar a despertar no aluno a percepção que um objeto, pode representar muito mais do que a história da pessoa a quem ele pertenceu, ele busca pessoas que conversaram com ele ou que de certa forma lhe são importantes,

isso pode levar o aluno a perceber que não somos antigos "velhacos" sem história; mas sim com uma história a contar que pode despertar inúmeros sentimentos em cada um de nós e curiosidade pelo passado.

Jolie

tilibra



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ- REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

CRISTIANE SOUZA DE CARVALHO/ 201511290323

TRABALHO AVALIATIVO APRESENTADO À DISCIPLINA SEMINÁRIO DE
PRÁTICA IV

MACAPÁ-AP
JUNHO / 2016

Diante dos objetos de memória apresentados em sala de aula, o que mais me chamou a atenção foi o objeto apresentado pela colega de classe Bárbara Lorena Coimbra, haja vista que lhe remete uma carga emocional muito grande. Barbara trouxe para a sala seu diploma de graduação em História Bacharelado, conquistado em 2012, pela Universidade Federal do Amapá com muito esforço e dedicação, acompanhado de uma fotografia dela e de sua mãe. Barbara se emocionou ao nos relatar que tal diploma em grande parte foi dedicado em memória de sua avó materna Guilhermina, que muito contribuiu para sua formação pessoal, intelectual e profissional, avó dedicada e amorosa que se comprometeu em arcar financeiramente com os estudos de Barbara desde a sua terceira série do ensino fundamental, sua avó lhe dizia que não haveria riquezas para lhe deixar futuramente no seu pós- morte, portanto lhe deixaria em vida o legado da educação. Barbara se dedicou aos seus estudos, e em cada mau comportamento, cada nota baixa sua avó lhe dava puxões de orelha, para que ela voltasse para o caminho correto. Muito grata por sua avó ter lhe ajudado e lhe dedicado tanto amor, em cada conquista, em cada batalha travada, Barbara dedica suas vitórias em grande parte a sua avó Guilhermina, que muito contribuiu para que se tornasse a pessoa de bom caráter e tão dedicada que é hoje, símbolo imenso de amor e dedicação, jamais morrerá nas memórias dos que amam.

Diante desse relato, podemos dizer que as pessoas só somem quando são esquecidas, portanto devemos pensar em alguns mecanismos de manter tais pessoas/memórias vivas para que nunca caiam no esquecimento e não desapareçam com sua morte, devendo assim haver o resgate de memórias de tempos passados, que ainda continuam no tempo presente, e as histórias guardadas na memória das pessoas, precisam vir a público para retratar um fato vivido ou presenciado. Segundo Mercedes Vilanova em *Páginas de História* "a urgência de criar novas fontes, a necessidade de ajudar a construir a memória, é a base do nosso ofício", como historiadores, portanto de acordo com os avanços das tecnologias contemporâneas podemos perceber que temos que buscar até mesmo inventar novas fontes, nunca deixando de lado a oralidade, que é uma metodologia utilizada pelos contemporâneos para retratar a história que não está escrita em documentos, mesmo sabendo que a memória por ser seletiva, deve ser tratada com bastante atenção por esta ligada a construção de memórias que resistindo a mudanças por muitas vezes não desejada ou como alternativa de não



esquecimento.

O fato do historiador, ter uma profunda relação entre a vida e a história é um dos fatores que também o transformam em um homem do seu tempo, e assim cabe a esse sujeito histórico, buscar sinais e vestígios de um determinado grupo social, desvendando assim certas memórias históricas que acabaram sendo esquecidos ou deixados de lado de acordo com a aceleração do tempo que transformam o tempo presente em passado, ao trabalharmos com a memória podemos dizer que o sujeito (a) abordado vem de "um campo social onde memórias hegemônicas e alternativas são produzidas na vida cotidiana" tentando assim reavivar lembranças e narrativas de sujeitos excluídos da história.

Portanto, devemos nos preocupar como educadores tornar o conhecimento histórico um mecanismo para salvaguardar memórias do passado de um determinado indivíduo, transcrevendo os relatos das memórias, em forma de cartas, livros ou qualquer documento que possa preservar tais memórias. Em sala de aula podemos estimular que nossos alunos para que desenvolvam sua compreensão intelectual e crítica, para que desta maneira consigam a devida compreensão histórica da realidade social que estão inseridos, pois todos somos sujeitos e agentes da história, cercados de conflitos e valores particulares.

Referências Bibliográficas

GALIAN, Dante Marcelo C. **A Memória do Exílio: Reflexões sobre interpretação de documentos horais**. In: MEIHY, José Carlos S.B (org.). (RE) introduzindo a história oral. São Paulo: Xamã, 1996, p.141-150.

VILANOVA, Mercedes. **Páginas de História**. A história presente e a história oral. Relações, balanços e perspectivas. Laboratório de História/UFPA.nº 02. 1998.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CURSO DE HISTÓRIA
SEMINÁRIO DE PRÁTICA DE ENSINO IV

Docente: Giovani José da Silva

Acadêmica: Bárbara Lorena Coimbra Costa

A História tem como conceito o estudo dos homens no tempo, entre mudanças e permanências, fatos e personagens importantes. Mas pouco ou quase nada pensamos no real significado dos conteúdos escolares para nós, pessoas comuns. E ainda que não sejamos citados nos livros didáticos, nossas vidas são construídas a partir de vivências; experiências, boas e ruins, objetos, lugares, cheiros e, principalmente, por pessoas.

A partir deste pensamento, os “objetos de memória” apresentados pela colega Cristiane Carvalho: a roupa infantil e a fotografia de sua filha Julia (nascida em 2008 e falecida em 2010), me fizeram pensar sobre o quanto a História discursa sobre pessoas que viveram e tiveram seus feitos registrados e recontados, ao mesmo tempo, ignorando as histórias daqueles que não tiveram um maior tempo de vida, neste caso, pessoas que morreram prematuramente.

A vida de Julia foi breve e deixou lembranças. Foram vividos momentos difíceis mas as recordações que ficaram de Julia remetem a bons momentos, a sua vivência junto à mãe. E no ensino de História, mesmo tratando de sujeitos no tempo e no fim de seu tempo, não sabemos lidar com a morte repentina, aquela sem preparação e que acontece interrompendo um ciclo. Um acontecimento comum mas que não é discutido. Na História, pessoas, grupos e civilizações inteiras surgem e “desaparecem”, ocultando a fase final, do ciclo natural de vida, que é a morte.

Disciplina: Seminário de Prática de Ensino de História IV

Professor: Giovani José da Silva

Acadêmico de Licenciatura Plena em História-2014: Sérgio Cardoso dos Santos Júnior

Trabalho sobre os objetos biográficos de memória

Objeto escolhido: Fita Vhs do Space Jam do Marlos Vinicius

Escolhi o objeto do Vinicius por dois motivos: O primeiro é que eu tinha e assisti muitos filmes em vhs em casa. Lembro que o meu pai sempre ia à locadora (que sempre estava cheia e muitas vezes tinham filas para locar as fitas) e eu me divertia na sessão de desenho, inclusive, o papai chegou a locar o filme do Space Jam. O segundo era que, segundo o Vinicius falou, ele era muito pressionado a praticar exercícios físicos e a perder peso. Bom, até hoje eu sou cobrado pra perder peso e na minha infância não foi diferente, fui alvo de piadinhas por conta de meu porte físico e da minha altura. Identifiquei-me bastante com o objeto e a história que ele trouxe pra sala, pois eu também queria jogar videogame (se possível, o dia todo) e isso me recorda uma série de acontecimentos agradáveis, dos quais, apesar de já terem acontecido, gostaria de vivenciar novamente.

Depois da aula, fiquei refletindo sobre como esses simples objetos mexem tanto com o nosso íntimo, com as lembranças boas ou ruins que temos sobre as pessoas, situações ou lugares e como isso é importante para a nossa formação. São coisas que são silenciadas em sala de aula pela maioria dos professores, pois nós apenas estudamos os feitos dos grandes homens e de grandes acontecimentos, algo que não nos acrescenta em nada, no máximo pra decorar na hora da avaliação. Adorei todos os objetos apresentados pelos meus colegas, e gostei do meu objeto também, pois me trouxe várias recordações e lembranças, que ajudam a contar a minha história, e acho o trabalho bastante versátil para se fazer em sala de aula, realmente é algo que eu dificilmente iria pensar em levar para uma aula de história, obrigado professor.

