



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

MARIA VANESSA CAMPOS DE SOUZA

**CORPO E ENSINO DE HISTÓRIA:  
EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES  
SOBRE O USO DE LINGUAGENS  
ARTÍSTICAS EM SALA DE AULA**



Universidade Regional do Cariri - URCA

Outubro/2021



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – (PROFHISTÓRIA)**

**MARIA VANESSA CAMPOS DE SOUZA**

**CORPO E ENSINO DE HISTÓRIA:  
EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O USO DE LINGUAGENS  
ARTÍSTICAS EM SALA DE AULA**

**CRATO – CE  
2021**

**MARIA VANESSA CAMPOS DE SOUZA**

**CORPO E ENSINO DE HISTÓRIA:  
EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O USO DE LINGUAGENS  
ARTÍSTICAS EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória  
da Universidade Regional do Cariri (URCA) como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** História/Ensino de História  
**Orientador(a):** Dr. Thiago de Abreu e Lima Florêncio

**CRATO – CE  
2021**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA  
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva de Sousa CRB: 3/1000

Souza, Maria Vanessa Campos de.  
S729c Corpo e ensino de história: experiências e reflexões sobre o uso de linguagens artísticas em sala de aula/ Maria Vanessa Campos de Souza. – Crato - CE, 2021  
231p.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri – URCA.

Orientador: Prof. Dr. Thiago de Abreu e Lima Florêncio.

1. Ensino de história, 2. Corpo, 3. Produção de presença, 4. Consciência crítica, 5. Decolonialidade; I. Título.

CDD: 907

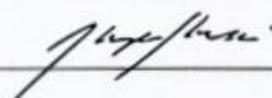
MÁRIA VANESSA CAMPOS DE SOUZA

**CORPO E ENSINO DE HISTÓRIA:  
EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O USO DE LINGUAGENS  
ARTÍSTICAS EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri – URCA, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em História. Orientador Prof. Dr. Thiago de Abreu e Lima Florêncio.

Aprovada em: 10/09/2021.

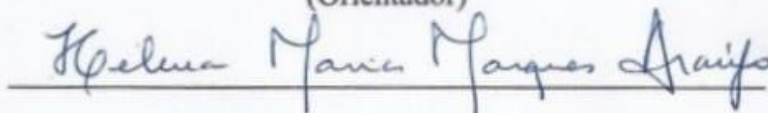
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Thiago de Abreu e Lima Florêncio

Departamento de História/Universidade Regional do Cariri – URCA

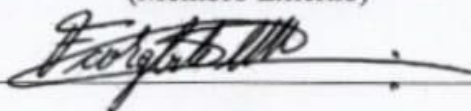
(Orientador)



Prof. Dra. Helena Maria Marques Araújo

CAP/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

(Membro Externo)



Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo

Departamento de História / Universidade Regional do Cariri – URCA

(Membro Interno)

A Deus, por me acolher em seus braços em todos os momentos difíceis deste percurso. Ao meu filho, Pedro Gael. Ao meu companheiro, Jocian. Ao meu pai, Ivanildo, à minha mãe, Maria, e meu irmão, Vinícios, vocês são força e inspiração, os carrego em minha alma e coração a cada passo dado.

## AGRADECIMENTOS

Tenho, de fato, muito a agradecer, pois chegar até aqui me parecia utópico até pouco tempo atrás. Para uma filha de agricultores que acolheu o caminho da educação como potência transformadora, esta é mais uma grande conquista.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter sido meu refúgio em todos os momentos da minha vida, preparando os melhores caminhos, segurando minha mão, me acolhendo em Seus braços perante as tribulações da vida, conservando em mim força, coragem e esperança para seguir acreditando que sonhos são possíveis.

Agradeço aos meus pais, Maria e Ivanildo, por serem os primeiros e grandes incentivadores da minha vida, em meio a um contexto de uma realidade tão carente, me fizeram sempre ver um mundo bonito desde a infância, me incentivando a sonhar com um futuro melhor para todos nós, trazendo a educação como possibilidade para esta concretização, me fazendo acreditar que eu era capaz, até quando eu não percebia essa capacidade em mim mesma. Abandonando, por vezes, todos os seus afazeres para me acompanhar no deslocamento de Pedra Branca-CE à cidade de Crato-CE, para que eu pudesse frequentar as aulas presenciais. Seu amor, dedicação, esforço, cuidado e ensinamentos também nos trouxeram até aqui.

Ao meu companheiro, Jocian, por ser bênção em minha vida e estar ao meu lado me acompanhando e incentivando em todos os momentos, dividindo alegrias e agruras desde o nosso encontro. Obrigada por abrir mão de tantas coisas por nós, por me acompanhar durante todo este percurso do mestrado, viajando junto para as aulas, cuidando do nosso filho para eu assistir as aulas e para desenvolver esta pesquisa, essa conquista também é sua.

Ao meu filho, Pedro Gael, que é luz e inspiração nos meus dias e que me acompanha em todos os passos deste mestrado, desde o dia da prova do processo seletivo, quando tinha apenas quatro meses (em amamentação exclusiva), às viagens de Pedra Branca-CE para Crato-CE, iniciadas quando ele tinha apenas sete meses. Mesmo que em alguns momentos eu tenha ficado um pouco ausente para poder estudar e trabalhar, foi por nós também. Obrigada por todo o seu amor e carinho nessa inocência de menino. Te amo infinitamente.

Ao meu irmão, Vinícios, meu único irmão e companheiro para a vida toda, que é como se fosse um filho. Sabemos o quanto lutamos para que a educação pudesse ser de fato essa potência transformadora da nossa realidade. Obrigada pelo companheirismo.

Aos meus avós, Gonçalo Campos (*in memoriam*), Francisca Cândida (Bia), Otácio Tomaz (*in memoriam*) e Maria da Conceição, por persistirem em tempos tão difíceis, cuidando tão bem dos seus, pela família que me deram e pelos ensinamentos que longe das salas de aula me

instruíram com valores para a vida. Embora alguns estejam fisicamente mais longe, vocês estão todos em meu coração, eu os amo.

A todos os meus familiares que me acompanharam ao longo deste processo, torcendo e me auxiliando das mais diversas formas possíveis para que a conclusão com êxito fosse possível.

A todos os professores e professoras que passaram pela minha educação no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior no Curso de História. Se a educação pôde ser transformadora em minha vida foi também graças às suas contribuições.

A todos os amigos que torceram por mim e estiveram ao meu lado, me incentivando a entrar e a permanecer nesta jornada.

Aos meus estudantes, que são também inspiração no meu fazer pedagógico, me estimulando a ser uma pessoa e profissional melhor a cada dia, lutando sempre com muita força e ao mesmo tempo leveza de alma para construirmos juntos um mundo melhor, uma sociedade mais justa para todos nós.

Ao meu querido orientador, Dr. Thiago de Abreu e Lima Florêncio, por ser tão fundamental neste processo, me ensinado, incentivando, me fazendo perceber-me como capaz no desenvolvimento desta pesquisa. Muito obrigada pela amizade, pela empatia, pelo afeto, pela paciência e por toda a sua contribuição e parceria. Você é um professor ético, justo e admirável por todo o conhecimento e humanidade que transborda, serei eternamente grata.

Aos professores Dra. Sônia Menezes (URCA), Dra. Rosilene Melo (UFCG), Dr. Egberto de melo (URCA), Dr. Titus Riedl (URCA) e Dra. Izabel Cortez Reis (URCA), vocês abriram meu horizonte de expectativas sobremaneira, obrigada por todos os ensinamentos para a História e para a vida.

Aos professores Egberto Melo e Helena Araújo, pela participação na minha banca de qualificação, junto ao meu orientador professor Thiago Florêncio e suas valiosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço ainda pelas suas participações em minha banca de defesa. Toda minha gratidão e admiração por estes profissionais gigantes no conhecimento e na humildade de compartilhar saberes com o outro.

A todos os meus queridos colegas do mestrado, sou muito feliz por poder compartilhar com vocês este processo, de modo especial agradeço àqueles que me acolheram em minhas fragilidades, me incentivado a seguir. Acabamos no final de tudo nos ajudando, segurando nas mãos uns dos outros e mesmo com todas as dificuldades conseguimos continuar. Em especial cito os nomes de: Antonio Juscelino dos Santos (Trairi – CE), Fábila Janaína Marciel da Silva (Exu – PE), Maria de Fátima Rufino de Souza (Fortaleza – CE), Aureliano Agripino Carvalhêdo



Rêgo (Teresina – PI), Francivaldo Pereira da Silva (Campo Maior – PI), Josué Magalhães Ferreira (Iguatu – CE) e Antônio José Lima Pereira (Icó – CE).

Toda minha gratidão.

*“A Alegria não chega apenas  
No encontro do achado,  
Mas faz parte do processo da busca.  
Ensinar e aprender não pode  
Dar-se fora da procura,  
Fora da boniteza e da alegria.”  
(Paulo Freire)*

## RESUMO

SOUZA, Maria Vanessa Campos de. **CORPO E ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O USO DE LINGUAGENS ARTÍSTICAS EM SALA DE AULA.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Regional do Cariri - URCA, Crato - CE, 2021.

Esta pesquisa é fruto da minha atuação como professora de História da Educação Básica, onde venho desenvolvendo há alguns anos, de modo contínuo, ações e reflexões sobre a importância do corpo na relação ensino-aprendizagem. As reflexões aqui propostas têm como base as oficinas pedagógicas que tenho realizado a cada bimestre em todas as minhas turmas. Tais oficinas, cuja metodologia se dá a partir do uso de linguagens artísticas que envolvem diretamente o corpo - *sketches*, jornais televisivos, cinema mudo, *talk shows*, musicais, clipes musicais -, trazem para os estudantes o desafio de pensar os conteúdos históricos a partir de suas existências corporais. O corpo, ao longo do processo histórico de colonização e constituição da modernidade, foi paulatinamente colocado à margem dos espaços pedagógicos e dos processos de constituição de saberes, deslegitimado enquanto produtor de conhecimento. Refletir sobre o engajamento do corpo nos processos de ensino-aprendizagem é, portanto, refletir sobre as possibilidades efetivas da constituição de uma consciência crítica, de uma pedagogia engajada, decolonial e de uma aprendizagem significativa. Através de uma análise detalhada sobre a relação entre corpo e Ensino de História, pretendemos oferecer novas perspectivas práticas para a transformação da sala de aula em um espaço educativo para a prática da liberdade, do afeto e da consciência crítica.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Corpo. Produção de Presença. Consciência Crítica. Decolonialidade.

## **ABSTRACT**

SOUZA, Maria Vanessa Campos de. **BODY AND HISTORY TEACHING: EXPERIENCES AND REFLECTIONS ON THE USE OF ARTISTIC LANGUAGES IN THE CLASSROOM.** Dissertation. Postgraduate Program in History Teaching - Professional Master's Degree. Universidade Regional do Cariri - URCA, Crato - CE, 2021.

This research is the result of my work as a History teacher of Basic Education, where I have been continuously developing for some years, actions and reflections on the importance of the body in the teaching-learning relationship. The reflections proposed here are based on the pedagogical workshops that I have held, every semester, in all my classes. Such workshops, whose methodology is based on the use of artistic languages that directly involve the body - sketches, TV News, silent movies, talk shows, musicals, music videos - bring students the challenge of thinking about historical content from the perspective of their bodily existences. The body, throughout the historical process of colonization and constitution of modernity, was gradually placed on the margins of pedagogical spaces and the processes of knowledge constitution, delegitimized as a producer of knowledge. Reflecting on the engagement of the body in the teaching-learning processes is, therefore, reflecting on the effective possibilities of building a critical conscience, an engaged pedagogy, decolonial and meaningful learning. Through a detailed analysis of the relationship between the body and the Teaching of History, we intend to offer new practical perspectives for transforming the classroom into an educational space for the practice of freedom, affection and critical awareness.

**Keywords:** History teaching. Body. Meaningful Learning. Critical Consciousness. Decoloniality.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Sérgio ricardo quebrando seu violão após ser vaiado ao cantar “Beto Bom de Bola” .....	65
Figura 2 -	Caetano Veloso interpretando Alegria, Alegria.....	66
Figura 3 -	Estudante encenando jornal televisivo – camponesa (tema: colonização da América Espanhola).....	103
Figura 4 -	Charles Chaplin em cena do filme Tempos Modernos.....	106
Figura 5 -	Ensaio dos estudantes para o musical dias antes da apresentação.....	108
Figura 6 -	Estudantes ensaiando para musical no auditório dias antes da apresentação.....	108
Figura 7 -	Revolução Industrial e o trabalho na indústria: estudante encenando cinema mudo.....	119
Figura 8 -	Estudantes encenando cinema mudo – guerra das duas rosas na Revolução Inglesa.....	119
Figura 9 -	Estudantes encenando cinema mudo – passeio de Napoleão Bonaparte com sua esposa Josefina na era napoleônica.....	120
Figura 10 -	Estudantes encenando cinema mudo – Batalha de Trafalgar na Era Napoleônica.....	122
Figura 11 -	Estudantes encenando jornal televisivo – Império Bizantino - apresentadores na bancada.....	124
Figura 12 -	Estudantes encenando jornal televisivo – Império Bizantino - reportagem com clérigo.....	124
Figura 13 -	Estudantes encenando jornal televisivo – Ocupação Holandesa No Brasil – reportagem com soldado.....	125
Figura 14 -	Estudantes encenando jornal televisivo – Ocupação Holandesa no Brasil: Invasão Holandesa.....	125
Figura 15 -	Estudantes encenando jornal televisivo – Ocupação Holandesa no Brasil: luta para expulsão de holandês.....	126
Figura 16 -	Espanhola: atividades econômicas na colônia.....	126
Figura 17 -	Estudantes encenando jornal televisivo- A colonização da América Espanhola - atividades econômicas na colônia: pesca.....	127

Figura 18 -	Estudantes encenando jornal televisivo- A colonização da América Espanhola: previsão do tempo.....	128
Figura 19 -	Estudantes encenando sketch - Povos Sioux.....	133
Figura 20 -	Estudantes encenando sketch – Povos Incas.....	133
Figura 21 -	Estudantes encenando sketch – Povos Tupis.....	133
Figura 22-	Estudantes encenando talk show – Brasil na Primeira República: banda...	135
Figura 23 -	Entrevista com Marechal Deodoro da Fonseca.....	136
Figura 24 -	Estudantes encenando talk show – Movimentos Sociais na Primeira República: entrevista com cangaceiros.....	137
Figura 25 -	Estudantes encenando talk show – Imperialismo Na África: entrevista com a rainha Vitória da Inglaterra.....	137
Figura 26 –	Estudantes encenando talk show – Brasil Na Primeira República: entrevista.....	137
Figura 27 -	Estudantes encenando talk show – Imperialismo na Ásia: comercial em alusão à Guerra Dos Boxers.....	138
Figura 28 -	Estudantes encenando clipe musical – Primeira Guerra Mundial: partindo para a guerra.....	140
Figura 29 -	Estudantes encenando clipe musical – Primeira Guerra Mundial: soldado na guerra.....	141
Figura 30 -	Estudantes encenando clipe musical – Primeira Guerra Mundial: campo de batalha.....	141
Figura 31-	Estudantes encenando clipe musical – Primeira Guerra Mundial: bombas no campo de batalha.....	142
Figura 32 -	Estudantes encenando clipe musical – Primeira Guerra Mundial: Guerra De Trincheiras.....	142
Figura 33 -	Estudantes encenando clipe musical – Primeira Guerra Mundial: jovens na Belle Époque.....	143
Figura 34 -	Estudantes encenando clipe musical – Revolução socialista na Rússia....	144
Figura 35 -	Estudante em apresentação musical.....	148
Figura 36 -	Estudantes em apresentação musical: religiosidade e força.....	148
Figura 37 -	Estudantes em apresentação musical: a religiosidade do nordeste.....	149
Figura 38 -	Estudantes em apresentação musical: cultura africana.....	149

Figura 39 -	Estudantes em apresentação musical: jogando capoeira.....	151
Figura 40 -	Estudantes em apresentação musical: estudantes na entrada do auditório..	152
Figura 41 -	Estudantes em apresentação musical: estudantes em performance musical.....	153
Figura 42 -	Estudantes em apresentação musical: estudantes cantando e dançando no auditório da escola.....	153
Figura 43 -	Estudantes em apresentação musical: bancada da rádio.....	154
Figura 44 -	Estudantes em apresentação musical: locução da rádio pirata.....	154
Figura 45 -	Estudantes em apresentação musical com seus instrumentos.....	155
Figura 46 -	Estudantes em apresentação musical tocando seus instrumentos.....	155
Figura 47 -	Estudantes em apresentação musical: sentados no auditório cantando música em coro.....	156
Figura 48 -	Estudante e professora ao final de apresentação musical.....	156

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>O AMOR EM APRENDER E A PEDAGOGIA ENGAJADA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO MEU LUGAR SOCIAL.....</b>	<b>24</b>
2.1	O CAMINHO PARA A LICENCIATURA EM HISTÓRIA E O ENCONTRO COM A SALA DE AULA.....	33
2.2	O SABER DE COR E O SABER DE CORPO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CORPO E MEMÓRIA EM SALA DE AULA.....	43
2.3	CONHECIMENTO HISTÓRICO: A HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA.....	53
<b>3</b>	<b>ENSINO DE HISTÓRIA, CORPO E PRODUÇÃO DE PRESENÇA: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NA SALA DE AULA .....</b>	<b>71</b>
3.1	TEMPO, CORPO E PRESENTIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	78
3.2	O CORPO E O ENSINO DE HISTÓRIA NA PRODUÇÃO DE PRESENÇA.....	83
3.3	LINGUAGENS ARTÍSTICAS QUE ENVOLVEM O CORPO E ENSINO DE HISTÓRIA.....	89
<b>4</b>	<b>OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA, PARTINDO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS QUE ENVOLVEM A EXPRESSÃO CORPORAL.....</b>	<b>93</b>
4.1	PARTINDO DO LUGAR DO ESTUDANTE: CONHECIMENTOS PRÉVIOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	96
4.2	A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES COM AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS QUE ENVOLVEM AS EXPRESSÕES CORPORAIS E A VALORIZAÇÃO DO “ERRO” NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	102
4.3	OFICINAS PEDAGÓGICAS: LINGUAGENS ARTÍSTICAS QUE ENVOLVEM A EXPRESSÃO CORPORAL NO ENSINO DE HISTÓRIA..	112
<b>4.3.1</b>	<b>Cinema Mudo.....</b>	<b>113</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Jornal Televisivo.....</b>	<b>122</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Sketch.....</b>	<b>129</b>
<b>4.3.4</b>	<b>Talk show.....</b>	<b>134</b>
<b>4.3.5</b>	<b>Clipe musical.....</b>	<b>139</b>



<b>4.3.6 Musical.....</b>	<b>144</b>
<b>4.4 MANUAL DE PRÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>156</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>224</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>228</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa procura refletir sobre a importância do corpo no desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem e da formação da consciência crítica dos estudantes de História no Ensino Básico, em especial no Ensino Médio, que constitui o público base deste estudo. A reflexão aqui proposta parte da minha prática como professora de História da Educação Básica, tomando, ainda, minha trajetória como estudante de escola pública. Tendo em vista a compreensão de quão nocivo foi para minha formação escolar o apagamento de minha presença corporal e de meu lugar social na relação ensino-aprendizagem, sugiro ações e reflexões sobre como o corpo pode ser um veículo de envolvimento e de estímulo à construção da consciência crítica no Ensino de História. O corpo, ao longo do processo de colonização, foi paulatinamente colocado à parte dos processos de constituição de saberes, sendo, portanto, deslegitimado enquanto elemento portador de cultura e conhecimento. Ao negar o corpo como produtor de saberes, a matriz colonial de poder nega também, estrategicamente, a presença dos africanos e indígenas, cujas culturas são assentadas fundamentalmente no corpo como veículo de memória coletiva. Refletir sobre o engajamento do corpo nos processos de ensino-aprendizagem é, portanto, refletir sobre as possibilidades efetivas da constituição de uma consciência crítica (FREIRE, 1996), de uma pedagogia engajada (HOOKS, 2013) e significativa (AUSUBEL, 1968).

As reflexões aqui propostas têm como base as oficinas de história que venho realizando a cada semestre em todas as minhas turmas. Tais oficinas têm como ponto comum o uso de linguagens artísticas que envolvem o corpo: sketches, jornais televisivos, cinema mudo, talk shows, musicais, clipes musicais. Todas essas linguagens trazem para os estudantes o desafio de pensar os conteúdos históricos a partir do envolvimento direto de seus corpos. Os momentos que vivencio junto aos estudantes durante o processo de construção e apresentação dessas oficinas são únicos. Ao assistir novamente todos os trabalhos já apresentados pelos meus estudantes a fim de selecionar as imagens para inserir nesta dissertação, foram várias as emoções que pude sentir. E tenho certeza que esses momentos foram também marcantes pra muitos deles.

Senti alegria pelo trabalho desenvolvido, satisfação em construir junto com meus discentes um conhecimento que de fato é significativo para eles, uma vontade de continuar aprendendo com eles. Senti muita gratidão por tudo que a educação tem me proporcionado. Senti também muita saudade daqueles que já são estudantes egressos, com os quais o contato não é mais tão frequente e em algumas situações inexistente, contudo na maioria das vezes o

vínculo afetivo é mantido. Mas saudade mesmo, que veio acompanhada de tristeza, eu tive daqueles estudantes, com sua alegria própria da juventude em acreditar que tudo é possível, tão cheios de energia naqueles registros que assisti e que hoje infelizmente não estão mais entre nós em presença física. Me peguei chorando por muitas vezes com essas situações, inclusive nesse momento em que escrevo. Fica aqui minha homenagem e minha gratidão pelo tempo vivido e pelas experiências compartilhadas com todos eles.

Trazer a presença dos corpos para as relações de ensino-aprendizagem em sala de aula envolvendo diferentes linguagens que possam estimular suas criatividade, acaba estimulando mais efetivamente um lugar sincero de trocas afetivas. Esses sentimentos não podem ser tratados como questões menores. O afeto, a emoção, o carinho, o acolhimento, o toque, o amor, são fundamentos de uma relação saudável do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento da consciência crítica. Nossa matriz colonial de poder e saber hegemônico (GROSFOGUEL, 2016), constitui-se pela sublimação dos afetos do corpo em detrimento de uma razão abstrata circunscrita à mente. Ao longo dessas experiências compartilhadas das oficinas, aprendo que cada estudante se torna também uma parte de nós, alguém que nos transforma de uma maneira ou de outra e que carregaremos para sempre em quem nós somos e em quem desejamos e permitimos nos tornar. Esses encontros dos estudantes com seus próprios corpos, trocando suas presenças por outros meios que não apenas o da linguagem discursiva, transformam a sala de aula num espaço educativo para a liberdade e a cidadania.

Acerca dos objetivos desta pesquisa, possuímos como objetivo geral analisar em que medida diferentes linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal podem ser utilizadas no ensino de História para promover o desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 1996). Em relação aos objetivos específicos, são estes: discutir, a partir do meu lugar social, os caminhos que me levaram à docência e a me aproximar das linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal como perspectiva metodológica para o ensino de História; problematizar sobre como a modernidade eurocêntrica ligada à colonialidade desvincula o corpo como veículo de saber e como isso se reflete na relação de ensino-aprendizagem, discutindo, ainda, sobre como o processo de presentificação e o trabalho com diferentes linguagens que envolvem a expressão corporal podem ser inseridas no ensino de História como fator facilitador para a compreensão de tempo e desenvolvimento da consciência crítica; propor oficinas para o ensino de História com a utilização das linguagens em efeitos de presença, reconhecendo a necessidade de tornar a História um conhecimento mais palpável aos estudantes, de modo que se sintam pertencentes ao processo histórico, desenvolvendo sua consciência crítica.

Assim, no primeiro capítulo, inicio o trabalho falando sobre minha trajetória na educação como estudante e como professora. No início deste capítulo, reflito sobre o conceito de “lugar social” de Michel de Certeau (1982), que traz reflexões sobre a compreensão das distintas trajetórias sociais na construção do conhecimento histórico. Por tal motivo, faço essa narrativa da minha trajetória escolar para que o leitor compreenda o meu lugar social, o lugar de onde falo e de onde faço a minha inserção na educação. O lugar de uma filha de agricultores que conseguiu, através do poder transformador da educação, se inserir em um “não lugar” e que busca até hoje transformá-lo. Quando falo de um “não lugar”, é na dimensão de que por muitas vezes os menos favorecidos deste país não possuem acesso a uma formação superior e a um bom emprego. Esses lugares seriam direcionados aos pertencentes a classes mais abastadas. Em virtude disso, quando consigo chegar a este lugar de modo a romper com a hegemonia que o permeia, considero que estou ocupando um espaço que não havia sido “reservado” para mim, mas que consegui fazê-lo e o aponto como uma possibilidade para que outros iguais a mim o façam. É necessário ser e fazer a mudança a partir também desses processos de ruptura.

Seguindo, comento, ainda, acerca da relação que há entre o nosso lugar social, a memória e a formação da nossa identidade. A partir das reflexões de Michael Pollack (1992), analisamos a relação entre esses conceitos para a formação da identidade do indivíduo, bem como a ligação entre esta e a comunidade na qual o mesmo está inserido, e a inserção do corpo da pessoa nessa relação. Refletimos com Pollack (1992) acerca da memória e a sua relação com a formação da identidade do indivíduo. A partir disso, fazemos uma ligação com o pensamento de Leda Martins (2003) que defende o corpo como um lugar de memória. Desse modo, não apenas monumentos físicos poderiam ser considerados lugar de memória, mas nossos corpos também. O corpo é um lugar de produção de saberes, carregado de memória, cultura e ancestralidade.

De acordo com Certeau, “(...) em história, todo sistema de pensamento está referido a “lugares” sociais, econômicos, culturais, etc. (...)” (CERTEAU, 1982, p. 66), e assim inicio este trabalho, caracterizando esses meus lugares nos quais, partindo de memórias, dimensiono minha presença corpórea nas construções sociais e pedagógicas pelas quais fui atravessada. Acredito que a educação foi e é uma potência transformadora em minha vida e assim desejo que ela também o seja na vida dos meus estudantes. Ao fazer essa reflexão, tenho o auxílio de bell hooks<sup>1</sup> (2013) com o seu conceito de “pedagogia engajada” que demanda uma aproximação

---

<sup>1</sup> O nome da autora bell hooks é grafado todo em letras minúsculas em razão de seu interesse em evidenciar as suas ideias, ou seja, o conteúdo do que produz, e não chamar atenção ao seu nome de modo particular.

diferenciada dos professores em relação aos estudantes de tal modo que sejamos capazes, junto a eles, de experimentar o novo, o que por vezes assusta, mas que abre portas para uma educação transformadora. Podemos perceber que o corpo do estudante também deve estar engajado nesse processo.

Ao tratar sobre as emoções em sala de aula, hooks nos chama a atenção para o fato de, como professores, não nos permitirmos uma relação mais afetuosa e próxima ao nosso estudante, apesar de sabermos que este afeto existe e é legítimo. Podemos nos privar em demonstrar este afeto por várias razões, uma delas é que por muitas vezes o professor mais próximo dos estudantes, com um envolvimento emocional mais forte, acaba gerando suspeitas sobre o seu profissionalismo. Essa desconfiança reside na forte influência ainda na atualidade da concepção tradicional e positivista de educação, na qual o docente deve manter um distanciamento em relação ao discente, sendo que esse afastamento é tanto físico quanto intelectual. O professor que ousa ultrapassar esse limite e romper com essa dimensão do incorpóreo, que passa também pela chave da colonialidade, pode ter o seu profissionalismo colocado em xeque. E assim são reprimidos os corpos, negadas as emoções e subjetividades.

Partindo de minha prática pedagógica como professora, sigo comentando sobre como os nossos estudantes, professores e, às vezes, parte da sociedade, trazem uma visão distorcida da História, na qual ela é vista como enfadonha, menos importante, não fazendo parte das prioridades perante o currículo, uma vez que não possuiria um sentido prático e relacionado ao cotidiano. Ressalto, ainda, dentro dessa visão carregada pelos nossos jovens, o modo como o modelo tradicional de ensino, marcado pelo positivismo, contribui para que esse modo de conceber a disciplina de História ainda seja dominante.

A disciplina de História ainda é posta por muitos como um conhecimento pautado na pura memorização, sem necessariamente passar por um processo de reflexão, em um método pautado na repetição de datas e acontecimentos. Essa visão tradicionalista e eurocêntrica afasta os nossos corpos do processo de ensino-aprendizagem, nega a nossa subjetividade e não leva em consideração a nossa identidade, nossa memória, as particularidades inerentes a cada pessoa.

Nesse texto dissertativo, se ressalta a relevância do conhecimento histórico para a formação da consciência crítica, sendo que compreendemos esta última segundo a visão de Paulo Freire (1996). Destacamos, ainda, que o corpo do estudante pode estar a serviço do desenvolvimento dessa consciência crítica, para isso propomos a utilização das linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal. Corpo e mente são utilizados de forma integrada na aprendizagem histórica, rompendo com a separação entre sujeito e objeto da hermenêutica

ocidental. Munido de conhecimento histórico, o estudante pode desenvolver sua consciência crítica, que é tomada como algo capaz de proporcionar ao sujeito a capacidade de se posicionar perante a sociedade de modo consciente e crítico, atuando como um agente transformador desta. Guedes (2018), nos leva a pensar sobre nossa relação com o nosso corpo. Devemos refletir, perceber e respeitar o nosso corpo, e por vezes agimos como se não tivéssemos um. Em sala de aula, nossos corpos são reprimidos, a começar pela postura, sempre dispostos em cadeiras enfileiradas que não nos dão a mobilidade necessária.

No segundo capítulo desta pesquisa, faço uma reflexão acerca da visão eurocentrada que se auto-inscreve pela chave da modernidade, em contraposição à colonialidade, e como sua lógica de separação entre sujeito e objeto, mente e corpo interfere na forma de aprendizagem Gumbrecht (2010). Desta maneira, passamos a centrar nossas ações, quanto a essa produção de conhecimento, em uma relação de *produção de sentido* que se pauta na interpretação, deixando em segundo plano ou de modo inexistente a *produção de presença* que considera o corpo do indivíduo, associado à utilização das linguagens artísticas que envolvem o corpo, no processo de ensino aprendizagem como um instrumento legítimo para tal Gumbrecht (2010).

Discutimos, a partir de Candau e Oliveira (2010), a colonialidade que se estende não somente em um processo de dominação econômica, mas que acaba por abarcar várias esferas, como a do conhecimento como instrumento de dominação. Na consolidação desse modelo de produção de conhecimento eurocêntrico, fazemos uma reflexão junto a Grosfoguel (2016), que nos auxilia a pensar como essa separação entre corpo e mente ocorre partindo de um processo histórico de formação da lógica cartesiana. Esse acontecimento, que apaga o corpo como meio legítimo para aprender, vem também através de uma dominação colonial que despreza outras culturas e suas particularidades, buscando uma visão de universalidade que é inalcançável, mas que é vendida e comprada de modo utópico ainda hoje na lógica ocidental. Propomos, ainda, a partir de Candau e Oliveira, uma pedagogia decolonial, capaz de construir um conhecimento crítico aos modelos estabelecidos pelo eurocentrismo. O corpo deve, portanto, ser levado em conta em toda sua complexidade como um portador de memórias, saberes, cultura etc., assim como defende Tavares (2016).

Seguimos, ainda nessa segunda parte, propondo a *produção de presença* segundo Gumbrecht, como um meio para romper com essa visão eurocentrada de *produção de sentido*, que se pauta na interpretação e no significado das coisas em detrimento de suas presenças físicas. Assim sendo, propomos a utilização das linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal como metodologias capazes de proporcionar ao estudante, partindo de um processo de presentificação, uma experiência mais sensorial na produção do conhecimento. Esse processo

de presentificação é aqui trabalhado e defendido por Gumbrecht. Assim, passamos a ter uma relação diferente com o tempo nas dimensões de presente, passado e futuro, em especial ao passado, que não é mais tido como exemplo e sim como algo que não queremos mais deixar para trás, pois o desejamos próximo a nós. Os nossos estudantes demonstram esse anseio de expressar esse passado presentificando-o em seus corpos. As linguagens artísticas corporais seriam a forma mais efetiva de exercitar essa aproximação sensorial do corpo dentro do processo de ensino-aprendizagem em História.

De fato, há aqui um rompimento com o modelo ocidental de produzir conhecimento, uma vez que consideramos o corpo do sujeito como portador de cultura e meio legítimo para a produção do conhecimento histórico. Isso torna a aprendizagem mais atrativa, mais palpável ao nosso estudante, para quem a História deixa de estar presa às folhas de seus cadernos e de seus livros didáticos. Agora, essa História pode estar mais próxima do educando, mais próxima de seu dia a dia e de suas vivências como algo que lhe pertence, capaz de ser uma potência transformadora dele próprio e da sociedade na qual está inserido.

Na terceira e última parte desta dissertação, tratamos a respeito da importância do trabalho com oficinas pedagógicas, seguindo o pensamento de Mediano (1997), como alternativa para a união entre teoria e prática no ensino de História, tendo em consideração que se aprende mais e melhor quando a teoria é colocada em prática em uma experiência mais palpável ao estudante. Nessas oficinas, o trabalho coletivo propicia uma maior aprendizagem a partir da interação com o outro e com o compartilhamento de saberes. O professor atua como um mediador, auxiliando os estudantes no processo de construção do conhecimento.

Trazemos uma discussão sobre a importância de considerar os conhecimentos prévios que o nosso estudante já possui, estabelecendo uma relação de aprendizagem significativa como propõe David Ausubel (1968), incluindo como base os estudos realizados por Moreira (2006) acerca do assunto. Ao considerar os referidos conhecimentos, partimos então do saber que o nosso educando apresenta, para então desenvolvermos as discussões acerca dos diferentes conteúdos propostos pela disciplina de História. Essa tarefa se constitui como sendo de suma importância para que o estudante se sinta contemplado em suas particularidades, valorizado pelo que sabe, oportunizando-o ainda a estabelecer uma relação mais significativa com novos conhecimentos a serem propostos como algo interessante que para ele faça sentido, uma vez que partem de sua própria identidade.

Partindo dessa valorização do saber do sujeito, é importante pontuar que esses saberes não são tomados somente na dimensão do incorpóreo, os saberes do corpo também estão inseridos neste processo. Defendemos a utilização das diferentes linguagens artísticas que

envolvem o corpo como meio de produção do conhecimento histórico, em uma aprendizagem que não ocorre de modo arbitrário, na qual o aprendiz é o ponto central. Uma especial atenção é destinada, neste processo em que trabalhamos com as referidas linguagens nas oficinas, para que os possíveis “erros” dos estudantes na construção de seus trabalhos não sejam tomados como algo negativo. Esses “erros” devem ser tomados como oportunidades para gerar aprendizagem.

Este trabalho pode, portanto, auxiliar os professores e professoras a proporem uma nova forma de produção de conhecimento histórico em nossas salas de aula, de modo que considerem o corpo do estudante e também do professor como meio para esta produção, capaz de envolvê-lo, despertando sua consciência crítica. A educação pode ser transformadora na vida dos nossos estudantes à medida que pode melhorar sua condição econômica, política e social, entre outros fatores, e é por essa transformação que luto todos os dias no meu fazer pedagógico. Longe de discursos demagogos, espero ser, como professora, a mudança que almejo, que sonho para a nossa comunidade e quem sabe em um trabalho que envolva muitas outras mãos, a mudança para o mundo. Que outros professores e professoras do Brasil possam despertar em si esse desejo de proporcionar aos nossos jovens essa educação de fato transformadora, empreendendo também meios e esforços para a sua concretização.



## **2 O AMOR EM APRENDER E A PEDAGOGIA ENGAJADA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO MEU LUGAR SOCIAL**

De acordo com Certeau, todo historiador, ao realizar seu trabalho, o faz a partir de um lugar social, de seu lugar social. A “particularidade do lugar de onde falo e do domínio que realizo de uma investigação” (CERTEAU, 1982, p. 65) seria uma marca indelével do pesquisador. Minha intenção neste capítulo é falar desse lugar social, a partir do qual apresentarei minha experiência em sala de aula e as práticas e reflexões sobre a relação entre corpo e Ensino de História. Não somos indivíduos neutros e imparciais que escrevem a história e desenvolvem suas pesquisas sem deixar transparecer as marcas do lugar de onde se fala. A comunidade com a qual convivemos e nos identificamos, nos deixa traços que irão compor a nossa identidade, partindo desta interação com o grupo. O discurso que construímos parte desse lugar que nos marca, que constitui a nossa identidade, e conseqüentemente aparece naquilo que produzimos. Segundo Orellana, “o dizer da história não é uma palavra imaginária nem um discurso carente de pertença social. O seu ato de nomear o passado e construir uma identidade cultural se leva a cabo desde a decisão de um “nós” que o torna possível (ORELLANA, 2012, p. 12). Essa dimensão do corpo e de seus marcadores identitários é central na construção desta dissertação.

Não concebo a História enquanto ciência nem disciplina presa à noção positivista de verdade abstrata universal pautada na análise e transcrição do documento que falaria por si só e traria a “verdade”, como afirma Junior (1984)

Passa então o positivismo a dominar o pensamento típico do século XIX, como método e como doutrina. Como método, embasado na certeza rigorosa dos fatos de experiência como fundamento da construção teórica; como doutrina, apresentando-se como revelação da própria ciência, ou seja, não apenas regra por meio da qual a ciência chega a descobrir e prever (isto é, saber para prever e agir), mas conteúdo natural de ordem geral que ela mostra junto com os fatos particulares, como caráter universal da realidade, como significado geral da mecânica e da dinâmica do universo. (JÚNIOR, 1984, p. 12).

Compreendemos que a História é composta por versões. Contudo, em tempos de pós-verdade e negacionismo é importante esclarecer que não se trata de qualquer versão. Há um método próprio para a construção do conhecimento histórico. Esse método passa pela seriedade da investigação do historiador e de sua relação com suas fontes e teorias, para então chegar à construção desse conhecimento.

Quando Certeau nos fala sobre *A operação Historiográfica* em seu livro *A escrita da História*, ele afirma que esta operação passa por alguns caminhos, a saber: um lugar social, uma prática e uma escrita. O autor compreende então o conhecimento histórico como uma operação e sistematiza como o campo da História constrói um conhecimento histórico. “(...) o gesto que liga as ‘idéias’ aos lugares é, precisamente, um gesto de historiador. (...)” (CERTEAU, 1982), ou seja, o trabalho do historiador passa por sua subjetividade, que não é neutra, como outrora defendia o positivismo. De modo que para BIRARDI, CASTELANI e BELATTO (2001):

Tão objetiva é a História para os positivistas que um de seus maiores ensinamentos é a busca incessante de fatos históricos e sua comprovação empírica. Daí a necessidade, como pregavam, de se utilizar na pesquisa e análise o máximo de documentos possíveis: para se obter a totalidade sobre os fatos e não deixar nenhuma margem de dúvida no que se refere à sua compreensão. A busca desses fatos deve ser feita por mentes neutras, pois qualquer juízo de valor na pesquisa e análise altera o sentido e a verdade própria dos fatos, modificando pois, a própria História. Esta se tornaria uma ciência falha e totalmente fora de seu caráter científico, e portanto, destituída de valor e validade (BIRARDI, CASTELANI e BELATTO, 2001, p. 2).

Através do seu contato com as fontes, o historiador positivista, imerso numa postura supostamente imparcial, faria seus questionamentos e possuiria respostas objetivas, encontrado assim, a verdade. Segundo Reis (2006, p. 12), o historiador positivista “não é juiz do passado, não deve instruir os contemporâneos, mas apenas dar conta do que realmente se passou”, de modo que temos aqui a afirmação sobre a necessidade da neutralidade do historiador perante sua narrativa.

Negar a subjetividade na escrita da história se constitui em uma complexa questão, uma vez que somos permeados por uma série de fatores que constituem nossa identidade. De fato, “(...) toda interpretação histórica depende de um sistema de referência; que este sistema permanece uma “filosofia” implícita particular; que infiltrando-se no trabalho de análise, organizando-o à sua revelia, remete à “subjetividade” do autor (...)” (CERTEAU, 1982, p. 67).

É importante e necessário reconhecermos estas subjetividades pois, caso contrário, estaremos estabelecendo “verdades absolutas”. Contudo, a “verdade” apresentada pelo historiador estará no método, no caminho que ele percorreu, cada abordagem possui um conjunto de respostas. Esse lugar social está vinculado ao tratamento que o sujeito dá às mais diversas atividades por ele realizadas. O historiador não está isento, nem tampouco desligado dessas influências que marcam sua identidade, partindo do seu corpo, do seu lugar social que se constitui, dentre outras coisas, a partir da relação com suas memórias.

(...) Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura) (...) (CERTEAU, 1982, p. 65).

Assim, a neutralidade e a objetividade outrora colocadas e defendidas se esfacelam, uma vez que o ser humano, entendido como um ser social, está permeado por influências de diferentes nuances da sociedade a qual pertence e não fica inerte diante destes processos que o afetam, de modo que estes fatores estarão também presentes em suas narrativas acerca dos temas por ele tratados.

O amor pela leitura e a curiosidade do conhecer sempre me trouxeram pela mão desde o início de minha vida estudantil na então E. E. F. Josefa Maria da Paixão, localizada na zona rural do município de Pedra Branca. A escola possuía apenas uma sala de aula na qual a Professora se esforçava para atender aquela turma multisseriada<sup>2</sup>. Vivendo na Zona Rural, tinha uma forte ligação com aquela terra debaixo dos meus pés e agora um mundo novo se abria diante de meus olhos, porém as perspectivas ainda eram limitadas para a realidade difícil de uma filha de agricultores com poucas condições financeiras que, em meio a sacrifícios e agruras da vida, ousava sonhar. Fazer todas aquelas atividades que me eram repassadas era um prazer, contudo naquele momento não pensava, como muitas outras crianças, em ser professora. Naqueles primeiros contatos com o mundo das letras eu queria apenas ler, aprender, conhecer.

No ano de 1999, quando então cursaria o 5º ano do ensino fundamental, denominada ainda 4ª série, após conseguir comprar uma motocicleta, meus pais decidiram matricular-me em uma escola na cidade, visando uma educação melhor na qual eu pudesse estudar em salas com turmas separadas e em que o professor pudesse, de algum modo, nos dar mais atenção, saindo daquela realidade de turma multisseriada tão complicada, e assim foi feito.

Apesar de ser uma cidade de interior, a simples mudança da escola da zona rural para a da zona urbana já me foi impactante. Pude conhecer mais colegas do que aqueles vizinhos de sempre e uma educação um pouco mais organizada, articulada com atividades variadas envolvendo teatro, dança etc. as quais não estava habituada. De fato, todas aquelas experiências com as linguagens incorporadas ao ensino em uma experiência mais sensorial nos envolviam como estudantes em uma espécie de encanto e nos fazia, de algum modo, sentirmos parte daquele processo de aprendizagem e responsáveis na produção de conhecimento.

---

<sup>2</sup> A realidade do processo de ensino e aprendizagem das escolas multisseriadas está estruturada numa sala de aula onde há a junção de várias séries num só espaço (entre elas a educação infantil), tendo um tempo de quatro horas diárias para suprir as demandas curriculares inerentes a cada série (SOUZA e FARIAS, 2015, p. 28).

Lembro de um projeto de Jornal Impresso que existia na escola produzido pelos próprios estudantes com a mediação da organização da escola, que depois era distribuído para eles e para a comunidade. Ficávamos muito orgulhosos quando aquilo que tínhamos escrito aparecia no jornal com nosso nome. Essa atividade, que parecia em um primeiro momento simples, era muito importante, pois fazia os estudantes sentirem-se parte do processo de ensino aprendizagem. Éramos protagonistas na construção do nosso conhecimento.

Depois de um tempo, para ir até a cidade estudar, passei a utilizar como transporte o famoso “pau-de-arara” como tantos outros estudantes faziam. Acordávamos cedo para pegar o transporte e chegávamos tarde em casa, não pela distância, que não era tão grande assim, mas pelo fato de que aquele transporte não era exclusivo para estudantes e então tínhamos que aguardar os demais passageiros. Por muitas vezes, em meio a tantos estudantes que assim como eu estavam no ensino fundamental e frequentavam aquele transporte, éramos tomados pela fome, pois mesmo a escola oferecendo um lanche que era tão fundamental, pois muitas vezes saíamos de casa sem ter comido nada, demorávamos para chegar em nossas casas e nem sempre possuíamos o dinheiro para comprar um simples lanche ou guloseima que fosse.

Ao final de cada dia, nossos corpos eram tomados pelo cansaço, uma vez que ao fazer todo esse percurso para poder estudar, a maioria de nós, quando voltávamos já exaustos para nossas residências, tínhamos que auxiliar as nossas famílias na execução de tarefas do dia a dia. Dessa maneira, nos restava pouco tempo para responder as atividades que os professores solicitavam que fossem feitas em casa, como modo de exercitar a nossa aprendizagem. Entre uma atividade e outra, lembro muitas vezes de acordar em cima dos cadernos, o corpo cansado pedia descanso para que no dia seguinte pudesse seguir a rotina.

Apesar de toda as dificuldades, do cansaço que envolvia a mim e muitos outros colegas, nos sentíamos felizes. Sim, felizes por ter a oportunidade de estudar, pois a grande maioria de nossos pais não teve e cada um a seu modo se esforçava, dentro de suas possibilidades, para nos oferecer. Seguindo em frente, concluí o ensino fundamental na escola E. E. F. Sabino Vieira Cavalcante que tantas boas recordações me trazem, e então chegou o momento de mais uma vez matricular-me em outra instituição, dessa vez para cursar o Ensino Médio.

Na época, ano de 2004, a única escola pública que oferecia o Ensino Médio era a E. E. F. M. Francisco Vieira Cavalcante e foi onde consegui acesso e concluí mais uma etapa da minha formação. Tal fato já era considerado por muitos uma grande vitória, uma vez que grande parte dos estudantes que concluía o Ensino Fundamental não ingressava no Ensino Médio e, mais difícil ainda, não conseguia concluir. Uma realidade que hoje infelizmente ainda é presente.

Foi um período muito desafiador, em meio ao turbilhão que é a fase da adolescência de tantas rupturas, incertezas e decisões tão importantes para o nosso futuro. Durante toda a Educação Básica tinha sido sempre uma das alunas mais dedicadas e com melhores resultados da sala, tinha orgulho e prazer em fazer isso. A autora bell hooks, ao falar sobre a sua experiência no Ensino Médio em relação aos professores faz a seguinte afirmação:

(...) Aprendi, junto com os outros alunos, a me dar por contente se encontrasse um professor interessante capaz de falar de maneira envolvente. A maioria dos professores não estavam nem um pouco interessados em nos esclarecer. Mais que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder e autoridade dentro do seu reininho – a sala de aula (HOOKS, 2013, p. 30).

Esse perfil de profissional ao qual a autora se refere, infelizmente está presente em várias escolas e épocas pelo mundo afora. Quando comparo essa afirmação com minha formação não só no Ensino Médio, mas em toda a Educação Básica e Ensino Superior, percebo que tive de fato alguns professores que não estavam engajados em conhecer melhor os estudantes. Certamente houve aqueles que de algum modo buscaram romper esse paradigma, mas foram poucos. Manter certo distanciamento dos estudantes, separando os seus corpos e suas emoções dos nossos, parecia-lhes ser o mais adequado.

(...) Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. (...) A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. (HOOKS, 2013, p. 51)

A educação recebida por mim, junto aos meus colegas de sala foi algo muito mais voltado para a perspectiva conteudista, de acumular o máximo de informações que pudessem ser decoradas, do que para um conhecimento que de fato nos gerasse impacto, empatia e uma real significação.

Se tomarmos como referência a educação formal recebida nas escolas, em uma lógica que parte do campo hermenêutico que trataremos mais à frente, podemos perceber, como afirma hooks, que somos ensinados e nos acostumamos a promover a separação entre corpo e mente no processo de ensino aprendizagem. Dessa maneira, não só o corpo dos estudantes é apagado e desconsiderado, mas também o corpo dos professores. Como educadores, muitas vezes promovemos este distanciamento. Nosso corpo praticamente não participa de modo efetivo de nossa prática pedagógica. “(...) Crendo nisso, as pessoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é trair o legado

de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam (...)” (HOOKS, 2013, p. 253).

Segundo hooks, entramos nas salas de aula com a determinação de apagar nossos corpos, colocando a mente acima de tudo nas nossas discussões. É como se inserir o corpo nas discussões realizadas nas aulas retirasse, de algum modo, a seriedade e credibilidade do trabalho do professor. “(...) Entrando na classe determinados a apagar o corpo e nos entregar à mente de modo mais pleno, mostramos por meio do nosso ser o quanto aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula (...)”. (HOOKS, 2013, p. 254). Dizer que a paixão não tem lugar na sala de aula é algo muito forte, ao mesmo tempo que machuca o nosso eu, a nossa sensibilidade enquanto indivíduo e, porque não dizer, o nosso corpo. Contudo, sabemos que essa é a realidade que atravessamos como professores e estudantes em sala de aula.

Como docentes, buscamos sempre reprimir as nossas emoções, nossos sentimentos em sala de aula, para talvez conseguir atingir a “velha postura positivista”, que seria totalmente imparcial perante a discussão dos mais variados assuntos. Torna-se necessário perceber que ao entrar em sala de aula “(...) Para além da esfera do pensamento crítico, é igualmente importante que entremos na sala de aula ‘inteiros’, não como ‘espíritos desencarnados’ (...)”. (HOOKS, 2013, p. 255). Nosso corpo reprimido precisa “acordar” para essa perspectiva. É necessário, portanto, romper com esse apagamento do nosso corpo e das nossas emoções em sala de aula. Não apenas o corpo do estudante deve ser considerado, mas também o nosso como educador. Que sejamos capazes de quebrar com o apagamento de nossas emoções e de nossos corpos em sala de aula.

Lembro de um momento ocorrido comigo como estudante do Ensino Fundamental: tínhamos uma professora que era considerada por nós, estudantes, muito severa. Sempre preocupada com nossa aprendizagem, seguindo aqueles moldes que ela julgava serem os corretos, mas muito “dura”, nunca demonstrava as suas emoções. Sempre com um rosto sério, possuía afetivamente uma relação muito impessoal com os estudantes, não costumando sair do seu lugar de autoridade.

Em um determinado dia, essa professora foi para a escola doente com uma forte gripe. Muito preocupada em cumprir o seu ofício, não queria talvez deixar o seu “dever” de professora de lado, porém nossos corpos de educandos também estavam ameaçados a também adoecer. Como muitos professores acabam fazendo, ela não conseguiu nesse dia respeitar as necessidades do seu corpo, que precisava de repouso e cuidado. Movida talvez por uma pressão em cumprir com a “postura correta” que se espera de um professor em um mundo capitalista,

não deu atenção e não valorizou as particularidades dos indivíduos primou pela execução do trabalho, agiu como se não tivesse um corpo e seguiu com suas “obrigações”.

Essa dimensão do incorpóreo que separa mente e corpo é muito forte, e nos faz agir como se não possuíssemos um corpo, como se este nada sentisse. Pois bem, no meio da aula a professora começou a tossir, reflexo de sua gripe, nós como estudantes não sabíamos reagir àquela situação, pois sempre a víamos tão “forte” e tão imponente. Por algum motivo nós estudantes, entre doze ou treze anos de idade, sentíamos uma vontade enorme de rir, era o que o nosso corpo pedia. Contudo, pelo receio que tínhamos da professora, segurávamos o nosso riso a todo custo, reprimíamos mais uma vez o nosso corpo como em tantas outras vezes já o tinha sido ensinado, fazíamos então um esforço para discipliná-lo.

Um colega não mais conseguiu segurar o seu riso que estava preso e ele ecoou pela sala. De repente, a professora com um olhar de reprovação se voltou para o estudante e começou a chorar. Não conseguiu mais conter suas emoções e seu corpo exausto. Enquanto chorava, proferiu algumas palavras reclamando da postura do educando, que naquela altura, como todos nós, já estava assustado, reclamando da falta de sensibilidade e respeito para com uma professora que tinha ido trabalhar doente pensando no bem de seus estudantes, não sendo valorizada.

Não acredito que meu colega tenha feito de modo proposital algum tipo de desdém com a professora. Ele, assim como os demais estudantes, não sabia como reagir diante da situação aparentemente tão corriqueira, mas que estava inserido em uma situação que para todos nós parecia nova. Não sabíamos, naquele contexto, como expressar as nossas emoções, não havíamos sido orientados a fazê-lo. Percebemos, portanto, que nosso corpo estava nessa relação sempre sendo reprimido em sua parte física com todas as emoções que poderiam ser expressadas através dele.

Será que estamos preparados para “(...) uma pedagogia que ousa subverter a cisão entre corpo e nos permite estar presentes por inteiro – e, conseqüentemente, com todo o coração – na sala de aula”? (HOOKS, 2013, p. 256). Este é um questionamento complexo, para o qual não possuímos uma resposta “universal”, até porque seria impossível chegar a tal. Contudo, acreditamos que antes de estarmos prontos devemos estar dispostos. Dispostos para estarmos de corpo e mente presentes em sala de aula e, porque não dizer como afirma hooks, “de todo o coração”, com um olhar mais brando, mais carinhoso para com os nossos estudantes e para nós mesmos como professores.

hooks nos chama a atenção para o lugar de Eros e do erotismo na sala de aula, enfatizando que este não deve ser levado apenas para o viés sexual, mesmo não o

desconsiderando. Porém defende que esse erotismo nos traz para um estado de existência real no qual podemos experimentar e conhecer melhor o nosso corpo, as nossas emoções, ou seja: a nós mesmos. Esse erotismo seria ainda relevante para o desenvolvimento da criticidade do indivíduo e transformação da sua consciência,

“(…) Visto que a pedagogia crítica procura transformar a consciência, proporcionar aos alunos modos de saber que lhes permitam conhecer-se melhor e viver mais plenamente no mundo, em certa medida ela tem de se basear na presença do erótico em sala de aula para auxiliar o processo de aprendizado (…)” (HOOKS, 2013, p.257).

Desta maneira nos voltamos para a necessidade de considerarmos o indivíduo como um todo no processo de ensino aprendizagem. Outra observação de hooks me toca muito quanto à prática de sala de aula: quando ela se coloca em relação à relevância de unir teoria e prática na busca do conhecimento como uma paixão. Essa é uma tarefa tão difícil e desafiadora quanto necessária. Deveras, muitas paixões nos movem ao longo de nossas vidas, e em relação ao nosso fazer pedagógico não poderia ser diferente.

(…) Na medida em que os professores contribuem com essa paixão, que tem de ser baseada fundamentalmente num maior amor pelas ideias que conseguimos inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico onde as transformações das relações sociais se atualizam concretamente e a falsa dicotomia entre o mundo exterior e o mundo interior da academia desaparece. Sob muitos aspectos isso é assustador (….) (HOOKS, 2013, p. 258).

De fato, pode parecer assustador nos expor em nossas emoções em uma relação sincera com os nossos educandos, isso é um novo ao qual não estamos acostumados pois não fomos “ensinados” a desenvolver. Que sejamos capazes de nos permitir experimentar esse novo, atuando, assim, de modo transformador na vida de nossos estudantes de maneira que eles consigam se perceber melhor na relação professor – estudante – aprendizagem. Esperamos que ao ser considerado como um todo nesse processo, professor e educando possam se reconhecer em uma aprendizagem mais palpável e significativa a ambos.

Falando ainda sobre esta relação mais afetiva, no que diz respeito ao professor com o estudante, nos deparamos com o seu silenciamento, mesmo sabendo que esse vínculo afetivo sempre existiu. Contudo, assumir esse vínculo afetivo seria sair do pedestal da neutralidade, do não envolvimento a partir do afeto, das emoções, considerado nas metodologias mais tradicionais, necessário ao professor. De modo que para hooks (2013) os professores que mantêm uma relação mais afetiva com seus estudantes, que os amam e são amados por eles, são tidos como “suspeitos” na academia. Isso acontece porque a presença dos sentimentos e das



paixões nessa relação pode ser tida como um empecilho para uma avaliação imparcial dos estudantes. Essa ideia se baseia no falso pressuposto de que a educação é neutra, como outrora defendido por correntes como o positivismo, nas quais para alcançarmos essa neutralidade e objetividade teríamos que tratar a todos os nossos discentes de maneira desapaixonada, sem um envolvimento mais próximo com esses.

Na verdade, sempre existiram e existem relações especiais entre professores e estudantes, mas essas sempre foram reprimidas, pois “(...) permitir a manifestação de sentimentos de carinho e da vontade de promover o crescimento de determinados alunos na sala de aula – de expandir e abraçar a todos – vai contra a noção da privacidade da paixão (...)” (HOOKS, 2013, p. 262). Percebemos, portanto, como o nosso corpo, as nossas emoções e nossas paixões estão sendo sempre reprimidas no processo de aprendizagem e de produção do conhecimento. Nosso corpo permanece renegado, se constituindo como um meio não legítimo de produção do conhecimento, devendo, portanto, ser reprimido, controlado, adestrado, engessado a todo momento, a fim de que não interfira na construção de conhecimento.

É necessário que sejamos corajosos ao romper com tradicionalismos e até os nossos próprios receios como professores. “(...) Mesmo quando os alunos anseiam desesperadamente pelo toque do conhecimento, os professores têm medo do desafio e deixam que sua preocupação com a possibilidade de perder o controle sobrepuje seu desejo de ensinar (...)” (HOOKS, 2013, p. 263). Talvez muitos de nós já tenhamos em algum momento sido assombrados por esse medo, uma vez que possuímos ainda uma visão muito tradicional e positivista do que se espera de um “bom” professor ou professora. Contudo, é necessário percebermos que a humanidade e as sociedades estão em constante processo e formação e ressignificação de práticas e saberes. Desse modo, é importante que estejamos abertos para mergulhar em novas experiências que se demonstrem capazes de contribuir com a melhoria do nosso fazer pedagógico.

É necessário romper com essa visão e nos aproximarmos cada vez mais de nossos estudantes. Há hoje na rede estadual do Ceará algumas iniciativas para que isso ocorra, como é o caso do Projeto Professor Diretor de Turma<sup>3</sup>, mas tal iniciativa precisa ser acolhida e potencializada por todos os professores, considerando as suas particularidades e das suas disciplinas. Teríamos, desse modo, maiores possibilidades de êxito ao propor um maior engajamento do corpo do estudante no processo pedagógico.

---

<sup>3</sup> É um projeto adotado em 2008 pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará – SEDUC -CE, que propõe que os professores, independente de sua área do conhecimento possam acompanhar uma determinada turma de maneira especializada. Desse modo são observadas as particularidades de cada estudante, para poder melhor atendê-los e auxiliá-los em seu processo de aprendizagem considerando-os como um todo e a realidade na qual se inserem.

## 2.1 O CAMINHO PARA A LICENCIATURA EM HISTÓRIA E O ENCONTRO COM A SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE UMA PEDAGOGIA ENGAJADA

Ao nos encaminharmos para o terceiro ano do Ensino Médio, eu começava a sentir ainda mais o peso das responsabilidades, começava também a pensar o que faria ao final daquele ano de 2006. Avaliações externas como o Exame nacional do Ensino Médio – ENEM que pode nos garantir uma vaga na Universidade já despontavam, essa vaga poderia na época ser conseguida através do Programa Universidade Para Todos – PROUNI: “O Programa Universidade para Todos (ProUni) apresenta-se como uma política pública de educação superior que financia o acesso à graduação para alunos de baixa renda”. (COSTA, 2012, p.03). Contudo, naquela realidade de interior mal sabíamos dessa possibilidade. Sabíamos a respeito do ENEM apenas porque tínhamos que ir até a vizinha cidade de Senador Pompeu – CE para fazer uma prova.

Foram selecionados então os quatro melhores estudantes da turma para participar de um projeto do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). O projeto se intitulava “Jovens Empreendedores” e eu fui uma das estudantes contempladas. Gostava muito de matemática financeira e durante esse projeto despertei um desejo enorme por cursar Administração de Empresas. Porém próximo ao final daquele ano de 2006, a realidade batia à porta. Eu não poderia cursar Administração de Empresas e o motivo era que não havia esse curso na minha cidade, e minha família não possuía condições financeiras para custear a mensalidade e muito menos para me manter em outra cidade.

Percebemos que para as classes menos favorecidas, ter acesso à formação educacional em nível superior não é fácil, devido justamente a sua baixa condição financeira. Sabemos que temos direito a um trabalho digno e à cidadania, contudo, se não tivermos uma qualificação profissional não seremos acolhidos pelo mercado de trabalho. Dessa maneira, o grau de formação de uma pessoa irá definir a atividade, o trabalho que ele poderá exercer na sociedade na qual se insere (FELICETTI; CABRERA COSTA-MOROSINI, 2014). Nos deparamos, então, com a realidade de que, para possuir um bom emprego, é necessário ter uma boa formação. Assim, quanto mais elevado o grau de formação educacional, maiores as possibilidades de obter um emprego com um bom salário. Porém para as pessoas com baixo poder aquisitivo, prosseguir nos estudos na própria Educação Básica é um desafio que se torna ainda maior quando falamos em Ensino Superior, apesar de sabermos que essa qualificação é extremamente necessária, não só no que se refere à questão profissional, mas também pessoal e social do indivíduo.

Diante deste choque de realidade, percebi que não seria possível ingressar naquele curso superior que havia almejado devido ao fato de a condição financeira da minha família não permitir. Eu só sabia de uma coisa: queria continuar estudando! Foi quando ao final do ano letivo minhas colegas me falaram que a instituição Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, que naquele período possuía um polo em Pedra Branca, estava abrindo vestibular para História. Mesmo sem querer ser professora, gostava muito da disciplina e, como queria continuar estudando, me inscrevi para o vestibular.

Desse modo, para o estudante, devido às dificuldades econômicas, nem sempre é possível ingressar e/ou permanecer naquele curso (me referindo ao ensino superior), que gostaríamos de fazer, ao menos em um primeiro momento. A essas dificuldades econômicas, de custear a faculdade se somam outras, como o fato de precisar trabalhar e estudar, em meio ao cumprimento de uma carga horária de trabalho, restando, assim, pouco tempo “livre” para os estudos, entre outras questões de ordem social e cultural que estão relacionadas aos baixos recursos financeiros (ZAGO, 2006). Tive, portanto, naquele momento, que me agarrar à possibilidade que tinha nas mãos, que era o curso de História, e assim o fiz.

Uma dificuldade seria pagar a mensalidade, na época cento e quarenta reais, mas graças ao meu bom rendimento no final do Ensino Médio, fui selecionada pela escola para concorrer a uma vaga como bolsista em um projeto da Prefeitura Municipal de Pedra Branca, chamado “Ações Educativas Complementares”, o qual visava oferecer um reforço escolar a estudantes que não haviam sido ainda alfabetizados, tentando evitar que concluíssem as séries iniciais com essa defasagem.

Sabemos que oferecer uma boa educação às pessoas é fundamental para o crescimento de um país. Garantir uma educação de qualidade começando pelas séries iniciais, em um processo de alfabetização satisfatório é de suma relevância. Contudo, quando falamos do Brasil, nem sempre as escolas têm conseguido promover essa alfabetização na “idade certa”, gerando, assim, defasagens e comprometendo a aprendizagem dos estudantes. Estes avançam para outras séries sem terem conseguido aprender a ler e escrever, acarretando dificuldades de aprendizagem em outros níveis (MARTINS; SPECHELA, 2012).

Por esse motivo se explica a necessidade de programas como o mencionado acima, para tentar minimizar essas defasagens, garantindo a alfabetização de crianças. A intenção é que elas possam obter melhor aproveitamento e êxito na progressão de seus estudos para que, sabendo de modo efetivo ler e escrever, possam desenvolver melhor as demais competências necessárias a cada série. Consegui ser aprovada para uma das vagas deste projeto e então garanti uma parte

do valor necessário ao pagamento da mensalidade. A outra parte era paga pelo meu pai com todo esforço.

Durante o curso de História, uma questão que me angustiava era o fato de o mesmo deixar muito a desejar, com professores que nem sempre estavam preparados para ministrar as disciplinas as quais se propunham. Muitos dos estudantes da turma não se preocupavam com sua formação, se os professores de qualquer forma os aprovassem, isto seria suficiente, queriam apenas um diploma. Vivenciávamos um curso que não nos oferecia uma formação de fato científica, muito menos se preocupava em conhecer o educando, quem éramos e quais os nossos anseios quanto aos profissionais que almejávamos ser. Como afirma hooks (2013, p. 58), “(...)idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo”. Infelizmente naquele momento esse desejo ficava apenas em minha idealização.

Sobre seus estudantes na Universidade, hooks (2013, p. 32) diz que

(...) As vezes entro numa sala abarrotada de alunos, que se sentem terrivelmente feridos na psique (muitos fazem terapia), mas não penso que eles queiram que eu seja sua terapeuta. Querem, isto sim, uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida.

Naquele período da graduação, meu desejo era ter uma formação que de fato me qualificasse como profissional. Contudo, infelizmente como já mencionamos anteriormente, esse desejo não foi contemplado naquele momento. Poucos foram os professores que, quando muito, traziam um conhecimento de fato científico que contribuía com nossa formação intelectual. Muitas vezes esse conhecimento nos chegava ainda desvinculado do que seria a nossa prática de sala de aula, algo muito complicado quando se cursa uma licenciatura. É possível perceber, portanto, que a prática pedagógica permanece considerando nossos corpos e mentes como algo separado, sendo este último o considerado no processo de ensino, não há um envolvimento dos nossos corpos e de suas trajetórias como possibilidade para a construção do conhecimento. Esperar que esses professores, além desse conhecimento científico, nos considerassem em nossas particularidades e anseios parecia ser utópico.

Analisando o meu percurso na educação desde a Educação Básica até a graduação, percebo que a minha presença como aluna não é notada e valorizada, não há uma preocupação com uma “pedagogia engajada”. Além disso, na esmagadora maioria das vezes, não sou

considerada na multiplicidade do ser e do indivíduo que sou, em um processo onde não há uma preocupação em se conhecer de fato o estudante com o qual se lida na escola em suas particularidades.

A “pedagogia engajada” é aquela que “(...) necessariamente valoriza a expressão do aluno” (HOOKS, 2013, p.34). O que notamos, pelo contrário, é uma negação dessa expressão e desvalorização desta no processo de ensino aprendizagem. Quando falamos em pedagogia engajada é importante compreender que

(...) A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por este processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os nossos alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva (...) (HOOKS, p. 35).

Compreendemos, portanto, que na pedagogia engajada se busca, entre outros fatores, quebrar com essa lógica hierárquica presente na relação professor e estudante tão presente nas salas de aula. Assim, o professor, além de demonstrar interesse em conhecer o educando e estimulá-lo, levando-o em consideração de modo integral e não somente na dimensão intelectual, se coloca também ao seu lado. Nesse processo, o docente também se deixa conhecer pelo estudante em uma relação na qual ambos podem e estão dispostos a aprender.

Essa relação, em que o professor permite se conhecer pelo estudante, pode assustar o docente em um primeiro momento. Uma vez que a escola e a prática pedagógica são carregadas de tradicionalismos, que estão de forma implícita ou explícita atrelados à maioria dos professores. Muitos docentes se sentem inseguros ao sair do seu pedestal de autoridade para se colocar ao lado do estudante. O medo de ser questionado, e na visão de alguns até desrespeitado, faz com que muitos rejeitem, e vejam com maus olhos outros colegas que aderem a um modo diferenciado de pedagogia na sala de aula.

É como se mostrar disponibilidade em inovar em um processo de maior identificação e igualdade na relação com o estudante o ameaçasse, o que demonstra um claro sinal de insegurança. Por isso hooks chama ainda a atenção para o processo de autoatualização ao qual os professores devem estar comprometidos, pois o mesmo é necessário para que ele se sinta bem e preparado para auxiliar os estudantes partindo dessa pedagogia engajada que valoriza também o bem-estar: “(...) os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de

autoatualização que promova o seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos” (HOOKS, 2013, p. 28).

Contudo, é necessário pensar até que ponto, quando falamos deste processo de autoatualização, os professores, nos diferentes âmbitos e níveis de ensino, encontram espaço e autonomia para realizar tal atividade. Por vezes o sistema burocrático no qual se está inserido é tão complexo, voltado para o que Paulo Freire chama de educação bancária, que o professor pode vir a se sentir preso a este, não enxergando escapatória.

Não obstante, é importante ressaltar que mesmo em realidades complicadas, é necessário que ousemos como docentes sonhar e inovar, transgredindo essas perspectivas que nos moldam e engessam, abrindo novos caminhos que permitam levar a uma prática em sala de aula capaz de tocar o estudante de verdade, promovendo sua transformação enquanto indivíduo que age sobre a sociedade na qual está inserido, visando um processo de melhoria das condições sociais existentes pautando-se sempre no bem comum, não compactuando com a perpetuação de estereótipos e práticas negativas a esse bem.

Em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática para a liberdade*, bell hooks propõe que os estudantes sejam considerados em suas diferenças e a sala de aula tomada como espaço que não reproduza hegemonias. Desse modo, os discentes podem ser percebidos como os verdadeiros protagonistas de suas histórias e ao mesmo tempo respeitados em suas diferenças. Inseridos em um processo onde conseguem se reconhecer nas abordagens realizadas perante os diversos assuntos estudados, que devem considerar seus corpos e mentes, podendo ainda perceber identificação com os grupos sociais aos quais pertencem em um forte sentimento de identidade.

É interessante ressaltar que o corpo é portador de culturas e saberes, sendo esse envolvimento necessário e fundamental na valorização do indivíduo e suas particularidades na construção de novos conhecimentos. É inegável que a prática dos professores em sala de aula tem que ser repensada de modo a considerar o estudante de maneira mais ampla dentro do processo de ensino-aprendizagem. Torna-se pertinente, portanto, tratar com cuidado essa dimensão do professor quanto à sua postura, sua metodologia e a necessidade de mudança que as envolve, para que não elejamos um herói e um vilão dentro desta problemática que estamos discutindo e propondo. A intenção não é encontrar culpados e inocentes, uma vez que, como historiadores, não temos que atuar como juízes, mas precisamos problematizar certas posturas que podem ser consideradas complicadas na atualidade para que haja sucesso no processo de produção do conhecimento histórico em sala de aula, ao propor novos caminhos que podem se constituir em soluções eficazes.

Na fala de hooks (2013, p. 56) “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora.” Essa afirmação nos faz refletir sobre como o nosso papel como professores é relevante para os nossos estudantes, na verdade para a sociedade como um todo. Quando percebemos o impacto que nossa postura dentro de sala de aula pode gerar para os nossos educandos, que muitas vezes carregarão essas marcas por toda a vida, penso na responsabilidade que temos como professores.

Nem sempre, dentro do ambiente escolar de sala de aula, me senti acolhida em um espaço que de fato demonstrasse preocupação com o meu eu como estudante e como pessoa. Acredito que poucos de nós tivemos a sorte de talvez ter compartilhado essa experiência. Nem sempre, ou quase nunca, fomos convidados a sermos os responsáveis por nossas aprendizagens dentro dessa perspectiva de protagonismo na qual cada um deve ter seu espaço para contribuição, isso acabou marcando de fato minha vida como estudante e professora.

Segundo bell hooks (2013), alguns estudiosos criticam o fato de se utilizar a experiência como algo que habilite o indivíduo a se colocar como especialista perante determinado assunto. Em alguns pontos ela chega a concordar com essa crítica, contudo faz uma ressalva sobre o fato dessa só ser aplicada a grupos marginalizados. Isso demonstra a perpetuação das estruturas de poder colonialistas, que afirmam a superioridade do homem branco. Essas marcas permeiam a sociedade nas mais diversas esferas.

Como diz hooks, “(...) Se a experiência for apresentada a sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar” (HOOKS, 2013, p. 114). Assim, os estudantes possuirão mais liberdade para se expressar em uma perspectiva educacional capaz de libertar e não de limitar o indivíduo. É importante assegurar, nesse processo de valorização da experiência, que todos os estudantes possam se colocar para que não haja valorização ou de uma pessoa em especial ou de um grupo em relação ao outro, para que não haja uma “disputa pela voz”. Todos devem sentir-se contemplados em um momento em que partilham questões individuais e ao mesmo tempo coletivas.

Todos os alunos, não somente os de grupos marginalizados, parecem mais dispostos a participar energeticamente das discussões em sala quando percebem que elas têm uma relação direta com eles (...) Os alunos, mesmo quando versados num determinado tema, podem ser mais tendentes a falar com confiança quando ele se relaciona diretamente com sua experiência (...) (HOOKS, 2013, p. 18).

Um sentimento de identificação e empatia pode ser gerado neste aspecto, trazendo as discussões para próximo do estudante em um conhecimento de fato significativo a ele, que possa estimular nele o desejo e amor em buscar aprendizagem. Analisando seu contexto educacional, bell hooks (2013) que vivenciou o *apartheid* nos Estados- Unidos, nos fala sobre a educação como prática libertadora, em diálogo com um de seus influenciadores, Paulo Freire. É pertinente percebermos que nossa sociedade, e não somente a norte-americana, tratado por hooks em seu livro, é composta por uma série de desigualdades e preconceitos.

Esses preconceitos, que são na maioria das vezes velados e impactam diretamente sobre a aprendizagem, a vida e a existência ontológica do nosso estudante, não podem ser desconsiderados, muito menos negados. A partir do momento em que se decide expor e falar sobre algo que por muitas vezes já se tentou colocar no âmbito do esquecimento, estaremos dando um passo para romper com essa supremacia que é imposta pela questão social, étnico-racial e de gênero. Precisamos promover discussões capazes de levar o nosso estudante a compreender e desnaturalizar as coisas, que são construídas e moldadas socialmente, passando pelas relações de poder de grupos dominantes que constroem e impõem suas versões como “verdade”.

(...) Nos ensinam a crer que a dominação é “natural”, que os fortes e poderosos têm o poder de governar os fracos e impotentes. O que me espanta é que, embora tanta gente afirme rejeitar esses valores, nossa rejeição coletiva está longe de ser completa, visto que eles ainda prevalecem em nossa vida cotidiana (HOOKS, 2013, p. 43).

A educação pode, então, vir a ser essa prática transformadora de realidades dependendo da forma que é conduzida, podendo, assim, reforçar ou romper paradigmas.

(...) Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e amor pela liberdade (HOOKS, 2013, p. 50)

Acredito muito na educação como uma potência de transformação, pois é isso que ela representa em meu percurso como estudante. Voltando para minha realidade de filha de agricultores vinda da escola pública, essa é uma visão que não concebia naquela época de um modo tão consciente, não concebia que enfrentar todas as dificuldades que envolvem meu percurso de estudos, seja na Educação Básica, ou no Ensino Superior, foram e são um ato de transgressão. A educação foi e é um elemento transformador, libertador em minha vida e trabalho todos os dias para que ela assim seja na vida de meus educandos. Tenho como



propósito pensar e praticar uma pedagogia engajada, nos termos propostos com hooks. Minhas aulas são planejadas neste sentido, para que meus estudantes possam ser agentes transformadores de suas próprias histórias e narrativas, para que seus corpos e suas subjetividades não sejam anuladas pelas diversas formas de hegemonia e exclusão social.

A sala de aula deve ser concebida, portanto, como espaço em que o professor cria condições e possibilidades de o estudante compreender-se como sujeito de sua própria história. Para que isso se efetive, compreendo que é fundamental trabalhar seu sentido de pertença social e comunitária, onde o corpo e suas linguagens, práticas, relações, não podem ser excluídos do processo de ensino-aprendizagem. Concordo com Guedes, (2018, p. 99), quando afirma que “(...) somos um corpo e não temos um corpo (...)”, ou seja, o corpo deve ser considerado como um todo no processo de construção do conhecimento. No ano de 2007, comecei a estudar e a trabalhar como professora e aos poucos eu me apaixonava pelo curso de História. Contudo, lecionar para um público complexo era um desafio constante, mas ao mesmo tempo me levava a me sensibilizar com aquelas crianças, que tão pequenas já enfrentavam realidades tão difíceis. Isso me fazia ainda perceber quão transformadora e necessária a educação parecia ser, como uma luz em um fino fio de esperança que aparecia diante dos olhos daqueles pequenos.

Lembrava-me, ainda, de como a educação tinha sido ao longo de toda minha vida estudantil até então uma potência transformadora. Lidando com aquelas crianças, em sua maioria em situações econômicas tão precárias, se fossemos analisar o lado emocional, do cuidado que a família deveria dispensar, a situação era ainda pior. Nesse momento, em meio ao sentimento de dor eu começava a compreender e sentir de fato como era grande a missão e a responsabilidade conferidas a um professor, como se é posto na Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sabemos que esta fica sob a responsabilidade da escola e, de modo mais efetivo, nas mãos dos professores, que acabam tendo que traçar estratégias para desempenhar seu papel do melhor modo possível. De fato, não desejaria hoje, e também não no início da docência, passar pela vida dos meus estudantes sem fazer diferença alguma. Queria acrescentar-lhes algo de significativo que pudesse de fato ficar em suas memórias, pois como afirma Pollak (1992, p. 204) “A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”, e minha intenção era de algum modo gerar um conhecimento que tivesse um valor, que pudesse ser agregado à memória do indivíduo e da sua construção identitária e cidadã.

No ano de 2008, com o fim do projeto do qual havia participado, fui contratada pela Prefeitura Municipal de Pedra Branca para atuar em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, naquela mesma escola da zona rural na qual iniciei minha vida estudantil, a E. E. F. Josefa Maria da Paixão. O foco principal era alfabetizar os estudantes. Sobre esse tema, para Martins e Spechela (2012, p. 10):

(...) a alfabetização é um processo de ensino aprendizagem, que tem como objetivo levar à pessoa a aprendizagem inicial da leitura e escrita. Sendo assim, a pessoa alfabetizada é aquela que aprendeu habilidades básicas para fazer uso da leitura e da escrita.

Aqui algumas questões já começavam a me incomodar, uma vez que cursando a graduação de História discutíamos a relevância da História enquanto disciplina inserida no currículo escolar, porém na experiência como professora que eu começava a desenvolver no ambiente escolar, a disciplina de História não era tratada como relevante naquela etapa do ensino, sendo o protagonismo reservado para as disciplinas de Língua e Portuguesa e Matemática.

No ano de 2009, continuei com o contrato e, além de continuar trabalhando com o 2º ano do Ensino Fundamental I, tive então a oportunidade de lecionar História nas turmas de 6º a 9º ano, Ensino Fundamental II. Ao mesmo tempo em que me encontrava como professora daquela disciplina que eu tanto gostava, me inquietava a questão desta ser deixada sempre em segundo plano e o desinteresse muitas vezes ser presente nos estudantes.

Língua Portuguesa e Matemática estavam sempre no foco e ocupando os primeiros lugares, sendo deixado para a História o lugar das disciplinas decorativas. Àquela altura eu já havia percebido há tempos que não me identificava com a alfabetização de crianças, e o que eu queria mesmo era trabalhar com a disciplina de História com um público de estudantes aos quais eu pudesse mediar as discussões de forma mais efetiva, utilizando a disciplina e a História como forma de fazer os educandos se perceberem dentro daquele processo e poderem agir sobre ele.

Particpei de um processo seletivo no início do ano de 2011 para lecionar no Ensino Médio, pensando ser aquele um público melhor para trabalhar as questões relacionadas à disciplina de História, à medida em que eu poderia promover discussões um pouco mais aprofundadas. Fui então contratada por tempo determinado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, para lecionar em uma escola de Ensino regular no município de Pedra Branca, a Escola de Ensino Médio Elza Gomes Martins, com uma carga horária de apenas 40 h mensais.

Pensei no momento que de fato era uma carga horária muito pequena que me havia sido oferecida e eu me dividiria entre as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Mas por outro lado, pensei ser uma forma de me inserir naquela nova etapa, e que a partir de então poderia ser mais reconhecida profissionalmente, além de estar lidando de fato com um público com o qual eu me identificava melhor, e assim decidi abraçar aquela oportunidade.

Naquele mesmo ano, mal havia começado o período letivo, fiquei sabendo que haveria seleção para a nova escola que seria inaugurada no município de Pedra Branca, a Escola Estadual de Educação Profissional Antônio Rodrigues de Oliveira, e acabei por me inscrever na seleção. As escolas profissionalizantes como um projeto da educação do estado do Ceará haviam sido há poucos anos criadas e dividiam, como dividem ainda hoje, opiniões. Alguns educadores dizem ser uma educação ainda muito tecnicista, outros defendem a oportunidade e o crescimento que se pode trazer ao jovem.

Consegui ser aprovada na seleção e então ser novamente contratada pela SEDUC- CE, para carga horária de 200 h mensais lecionar a disciplina de Geografia. Foi uma situação complexa para mim, pois do mesmo modo que me conferia uma maior segurança financeira, eu não teria a oportunidade de lecionar a disciplina de História, pois já havia um professor selecionado anteriormente para a vaga. Mais uma vez pensei no crescimento profissional que aquela oportunidade poderia me trazer e comecei a lecionar naquela instituição, que modificou em suma meu modo de ser, pensar e viver a educação.

Foram muitas as dificuldades que tive para me adequar àquele novo modelo de pensar a educação ao qual eu não estava habituada a conduzir, onde sempre se falava no protagonismo do estudante e no seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se dava mais liberdade e autonomia ao professor para desenvolver metodologias e projetos que alcançassem de modo mais efetivo o educando, auxiliando-o no seu processo de desenvolvimento.

Ao final daquele ano de 2011, me sentia muito feliz com a evolução que tinha conseguido como profissional, mas ainda me incomodava não estar inserida de fato dentro da disciplina de História lecionando-a como eu desejava. No início do período letivo de 2012, nesta mesma instituição tive a oportunidade de lecionar a disciplina de História, uma vez que a vaga tinha ficado em aberto devido ao antigo professor aceitar um cargo de gestão escolar, o que me deixou muito feliz e fui cheia de expectativas para a sala de aula.

## 2.2 O SABER DE COR E O SABER DE CORPO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CORPO E MEMÓRIA NA SALA DE AULA

Nossos adolescentes também detestam a História. Voltam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimento que o ponto exige ou se valendo lealmente da cola para passar nos exames. Demos ampla absolvição a juventude. A História como lhes é ensinada é realmente odiosa (MENDES, 1935, p. 41).

Quando recebemos nossos estudantes, muitas vezes eles nos trazem uma falta de interesse pela disciplina por demais acentuada. Por vezes isso é consequência de uma visão errônea a eles ensinada, pois muitos professores de História ainda acabam por insistir no enfadonho método de repetir conteúdos estudados pelos educandos. Assim, deixam de lhes oferecer uma real significação histórica do que lhes está sendo repassado, afastando a História do que ela realmente é e a quem ela verdadeiramente pertence. Sendo assim, jamais podemos culpar os educandos por essa falta de interesse pela disciplina, afinal, estudar algo que em nada vai acrescentar em suas vidas não os interessa.

Ao iniciar o trabalho com as aulas de História no Ensino Médio, acabei me deparando com uma realidade que eu já havia notado desde a minha experiência com o Ensino Fundamental II, mas que naquele momento me parecia bem mais forte no Ensino Médio. Uma boa parte dos estudantes não gostava da disciplina de História. O Protagonismo e suas prioridades estavam reservados para a Língua Portuguesa, a Matemática e as disciplinas da área das Ciências da Natureza.

Para eles, a História fazia parte das disciplinas “decorebas”, com um “monte de datas e nomes” para memorizar, o que era para eles um suplício. Eles a viam como algo desinteressante, sem significado, um conhecimento sem importância para sua realidade, eles também não se percebiam como parte dessa História que era distante e pertencente aos livros didáticos. Essa dimensão da História como disciplina afastada da realidade dos estudantes pode ter relação com sua formação enquanto disciplina voltada para a “imagem da Nação”. Segundo Toledo (2005, p. 03)

Nesse processo de criar a imagem de Nação tornou-se necessário construir um saber sobre o passado nacional, pois se um conhecimento sobre as nações apresentava-se necessário àqueles sujeitos que de maneira ativa viviam o momento de consolidação do Império brasileiro, da mesma forma construir um saber sobre o passado nacional era um dos caminhos considerados mais acertados para que se reconhecesse o país como uno. Isso porque, o movimento da sociedade imperial resultava do próprio modo como a sociedade colonial se constituía e seus fundamentos advinham da mesma razão por que existia.

Contudo, a disciplina de História, assim como tantas outras coisas neste país, nasce fortemente ligada a concepção europeia como norteadora da verdade, sendo a influência francesa ainda mais marcante. E assim como na Europa, o intuito da disciplina de História no Brasil era também o de legitimar a ordem social e política então existente, levando o indivíduo a sentir orgulho da nação a qual pertencia, e esta função vai sendo reafirmada ao longo do tempo. Não nos esqueçamos que a História, tanto em sua concepção como em seu ensino, passa pelas relações de poder, assim sendo:

(...) se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa, ocupou, nas suas origens, não só no Estado de São Paulo mas em todas as escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) que foram sendo implantadas pelo território nacional um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira (NADAI, 1933, p. 149 *apud* SCHMIDT, 2012).

Desde então, a História enquanto disciplina escolar tem se mantido nos currículos, embora com diferentes abordagens ao longo do tempo. Podemos perceber que esta constituição acontece dentro de uma concepção metódica dita positivista, que acaba por perdurar até os dias atuais. Passamos de modo constante por processos de mudanças, de transformações na concepção do estudo de História que

(...) a partir do século XIX, tem permanecido nos currículos escolares dos diferentes níveis do ensino básico e também como matéria dos cursos preparatórios ou de exames vestibulares brasileiros. A História escolar integra o conjunto de disciplinas que foram constituídas como saberes fundamentais no processo da escolarização brasileira e passou por mudanças significativas quanto a métodos, conteúdos e finalidades até chegar a atual configuração nas propostas curriculares (...) (BITTENCOURT, 2004, p. 33).

Assim, ao analisarmos o processo de concepção da História e seu surgimento enquanto ciência e enquanto disciplina escolar inserida no currículo brasileiro, vemos que esta nasce dentro de um contexto de elite. Seu propósito é, de forma clara e bem definida, um projeto de poder que parte de princípios hegemônicos e eurocêntricos da formação do campo hermenêutico, como defendido por Gumbrecht (2010) e da visão cartesiana discutida por Grosfoguel (2016), que trataremos mais à frente. Nas relações escolares, principalmente dentro da sala de aula, os corpos dos estudantes não são envolvidos em um processo de ensino aprendizagem, pois estão encerrados em um projeto pedagógico conteudista e eurocentrado que considera apenas as mentes dos indivíduos em detrimento de seus corpos. Esta perspectiva

distancia o educando como protagonista no processo de ensino aprendizagem, em uma relação na qual ele não estabelece afinidade e significação com a disciplina, da qual se sente cada vez mais distante.

A História é vista ainda por muitos como “a ciência que estuda o passado”, quando sua verdadeira concepção vai muito além desse conceito pré-estabelecido e enraizado. Percebe-se que os estudantes têm uma visão distorcida e tradicionalista do que é História, gerando por parte destes uma antipatia em relação à disciplina por não lhes trazer nenhuma contribuição ou significado.

Acreditamos, ainda, que as aulas de História devem se dar em ambiente através do qual os estudantes possam conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classe, de raça, de gênero, projetando a cidadania como prática e ideia. Se em outras épocas sua abrangência estava relacionada principalmente às questões da participação política do Estado, aliando-se à questão dos direitos sociais, hoje sua dimensão tem sido ampliada para incluir novos direitos conforme as condições de vida e necessidades do mundo contemporâneo.

A História se firma enquanto disciplina importante para a formação desta cidadania, na medida em que se faz pertencente ao indivíduo e competente a eles, não podemos distanciar a disciplina das discussões essenciais a uma época e a determinada sociedade, colocando os indivíduos como se não fossem sujeitos históricos dotados de capacidades, necessidades e responsabilidades.

Ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom, como comumente ouvimos os alunos afirmarem (SCHIIMIDT e CAINELLI 2004 p. 30).

As aulas de História já foram reduzidas à memorização de datas e acontecimentos passados. Atualmente outras abordagens tornam a disciplina mais dinâmica, à medida em que consideramos questões sociais e atuais na aprendizagem de noções essenciais do pensamento Histórico, como a questão das temporalidades, o modo como se dá a organização dos fatos, a divisão entre o passado, o presente e o futuro e a simultaneidade de eventos, por exemplo.

(...) Pelo que parece, pode-se verificar uma mudança na forma de pensar o ensino de modo geral e o ensino de História em particular. Essas mudanças estão sendo mediadas por um conjunto de fatores que rompem a sala de aula, estimulando a construção e o compartilhamento de conteúdos por professores e alunos. Assim o que se procura é uma prática docente distanciada o mais possível da imagem do “professor-enciclopédia”, detentor do saber, buscando a construção de um “professor- consultor”, que contribui para a construção do

conhecimento de seus alunos em sala de aula (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 30).

Atualmente, mesmo com a proposição de novas abordagens, destaca-se a dificuldade de mudar a antiga concepção de História enraizada na mente de uma significativa parcela de professores e estudantes, uma vez que, quando pensamos o ensino de História, qualquer discussão sobre o mesmo passa por uma reflexão de ordem teórico-metodológica sobre o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração a produção e a transmissão do conhecimento e a concepção de História.

Dessa maneira, se constitui em um grande desafio mudar as práticas pedagógicas tradicionais, que são consideradas por uma significativa parte de nossos estudantes como enfadonhas, devido ao fato de não envolver a presença efetiva deles, incluindo seus corpos. O ensino centrado apenas na mente, na interpretação, onde os estudantes são tomados como sujeitos incorpóreos, acaba contribuindo para que estes qualifiquem o ensino de história como “chato”. Romper com esta visão é um grande desafio e uma grande necessidade, para que se torne possível a formação dos nossos estudantes com postura crítica e consciência de seu papel na História, sendo ainda necessário que eles se sintam parte desse processo.

(...) Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. (HOOKS, 2013, p. 18)

Fazer uma reflexão sobre que História está sendo ensinada, para que, para quem e como está sendo lecionada é, antes de tudo, uma mudança de postura de nós professores, como corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, na medida em que encaramos com seriedade o papel de professor-pesquisador. Fonseca (2009, p. 50) afirma que “(...) é preciso reconciliar ação e conhecimento em sala de aula(...)”. Em nosso dia a dia escolar como docentes da disciplina da História, os estudantes, e até alguns de nós mesmos, questionam: o que é História? Para que serve essa disciplina? Destarte, como professores de História é importante percebermos que

A História possui uma história, que é dinâmica. Por isso costumo dizer que os conceitos, as teorias e os conhecimentos não são verdades prontas, acabadas, eternas, estáticas, absolutas, imutáveis e incontestáveis. O conhecimento histórico é temporal, parcial, limitado. Não está pronto e acabado, mas em

construção, em movimento. É um conhecimento aberto a múltiplas leituras e interpretações (FONSECA, 2009, p. 53).

Não podemos conceber a História, bem como o seu ensino, de maneira mecânica. É imprescindível estarmos abertos às mudanças, que de fato são constantes, em relação a esta para, junto aos estudantes proporcionar discussões que contribuam em suma com sua formação. Em muitos momentos, as aulas de História são resumidas em espaços nos quais prevalece o estereótipo da disciplina “decorativa”. Passando à ideia de que o modelo ideal seria aquele em que os educandos acumulam o máximo possível de conhecimento por meio do ato de decorar, e são capazes de repetir aquele conhecimento tal como lhes foi repassado. Este seria, dentro dessa visão, o “bom estudante”. Embora seja esse um modelo de finais do século XIX e início do século XX, suas marcas ainda se encontram refletidas sobre o ensino de História.

Os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional (BITTENCOURT, 2004, p. 69).

Bittencourt nos fala sobre o exemplo do modo como o livro didático era estruturado nas escolas elementares, que hoje poderíamos denominar de ensino fundamental, o que favorecia o fortalecimento da memorização como prática pedagógica.

Um modelo de livro didático muito utilizado em várias escolas elementares era o catecismo, e muitos textos de História destinados às crianças seguiam o mesmo molde. A História, segundo o método do catecismo era apresentada por perguntas e respostas, e assim os alunos deviam repetir, oralmente ou por escrito, exatamente as respostas do livro (BITTENCOURT, 2004, p. 67).

A memorização pode aqui então ser considerada como fundamental e principal ferramenta para a apreensão do conhecimento histórico. Assim, quanto mais o estudante conseguir memorizar, mais inteligente e capacitado ele será. “A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar” (BITTENCOURT, 2004, p. 68).

O que propomos ser pensado e problematizado é o uso que se faz da memorização, de modo que esta não se constitua apenas como um mero “saber de cor”. Quando ela é utilizada para a simples repetição de ideias, sem problematização, se torna uma informação mecânica, que dificilmente irá gerar um conhecimento de fato, capaz de ser agregado e ressignificado ao estudante.



A crítica ao “aprender de cor”, que não podemos confundir com a memorização consciente, tem sido, portanto, constante desde o fim do século XIX. Chamamos a atenção exatamente a persistência de tais críticas ainda nos dias atuais, o que indica tratar-se de um método que se mantém apesar das argumentações que passaram a considerá-lo inoperante ou secundário na aprendizagem (BITTENCOURT, 2004, p. 70).

Essa visão da História como uma disciplina pautada no saber de cor, que não proporciona reflexão ao indivíduo, faz parte ainda da prática pedagógica de muitas aulas de História. Constroem uma concepção distorcida da História enquanto disciplina na atualidade, onde se deveria buscar no processo de produção do conhecimento histórico propiciar ao estudante uma reflexão maior acerca das temáticas abordadas.

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa da sua construção (FREIRE, 1996, p. 28).

Uma postura reflexiva favorece o desenvolvimento do protagonismo do estudante perante a sua aprendizagem e vivências. Embora em boa parte das situações, as aulas de História se deem do último modo supracitado, ainda há muitos casos onde se desenvolvem aulas dentro da velha postura positivista. Devemos, portanto, buscar valorizar a memorização consciente e evitar a memorização mecânica.

(...) a crítica feita é contra um tipo de memorização mecânica, do “saber de cor”, da pura repetição, e não contra o desenvolvimento da capacidade intelectual de memorizar. Essa distinção deve ser feita para evitar que se julgue totalmente desnecessário desenvolver nos alunos a capacidade de memorizar acontecimentos, no caso da História, e referenciá-los no tempo e no espaço, para que, com base neles, se estabeleçam outras relações de aprendizado (...) (BITTENCOURT, 2004, p. 71).

Muitos estudantes possuem, portanto, essa imagem da disciplina de História como algo que não lhes é importante ou próximo. Nesse percurso educacional realizado na escola durante a Educação Básica, pude perceber que meu corpo, minha presença, assim como a dos demais colegas, não era percebida, nem tampouco respeitada ou valorizada dentro do processo de ensino-aprendizagem. Todas essas memórias de minha experiência pedagógica vão compor a identidade, que firmada em meu lugar social, parte de algo individual que se entrelaça com o coletivo, resultando na minha produção de subjetividade. Como explica Pollak em texto que discute a relação entre memória e identidade social, nossas experiências transformadas em memórias vão nos fazendo refletir acerca do nosso papel enquanto indivíduo inserido na

sociedade, e de algum modo vão nos marcando de maneira a constituir nossas identidades. Essas marcas acabam interferindo em nossas vidas.

É como se, numa história de vida individual – mas isso acontece igualmente em memórias construídas coletivamente – houvesse elementos irreduzíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Em certo sentido, determinado número de elementos tomam-se realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa, muito embora outros tantos acontecimentos e fatos possam se modificar em função dos interlocutores, ou em função do movimento da fala (POLLAK, 1992, p. 201).

Ao tratar do conceito de memória, é interessante compreender que há várias dimensões a serem consideradas, e há uma infinidade de teóricos que discorrem sobre o tema. Trataremos de modo breve sobre a relação entre memória e a formação da identidade segundo Pollack, que faz a seguinte consideração acerca dos elementos constitutivos da memória.

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada (POLLACK, 1992, p. 201).

Podemos compreender, portanto, que mesmo possuindo uma memória que é individual, a constituição dessa memória passa pela dimensão do coletivo, em situações que nem sempre e não necessariamente passam pelo espaço do tempo vivido, e que mesmo assim estabelecemos identificação em uma memória herdada. O ser humano como um ser social em sua relação com o grupo, com a sociedade a qual pertence cria vínculos, memórias, que constituem sua identidade.

Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p. 204).

A formação da nossa identidade, quem somos, quem dizemos que somos passa então necessariamente pela dimensão da memória em seu processo de construção, que não se desvincula ainda do lugar social ao qual o indivíduo pertence. Lembramos que esta imagem que construímos de nós mesmos passa, ainda, pela dimensão que possuímos do outro. O outro, considerado por nós no processo de constituição da nossa identidade, se insere em um tensionamento entre individual e coletivo, que resulta na construção da imagem que criamos de nós mesmos.

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 204).

Ressaltamos, ainda, que a dimensão da memória, e até em certo ponto a formação da identidade, em especial quando levamos em consideração o aspecto coletivo, passam pelas relações de poder que geram tensionamentos dentro dos grupos acerca do que deve ser lembrado e do que deve ser esquecido.

Se é possível o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos (POLLAK, 1992, p. 204).

Quando falamos de memória não podemos deixar de lado também o esquecimento, pois sabemos que do mesmo modo como alguns eventos passam a fazer parte, como afirma Pollak, da nossa própria essência, outros ficam no esquecimento. Esse conceito recai em algo bem mais amplo, especialmente quando falamos acerca de questões coletivas, que passa pelas relações de poder que autorizam quem tem o direito à memória ou ao esquecimento.

Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto. Sobretudo a lembrança de guerras ou de grandes convulsões internas remete sempre ao presente. Deformando e reinterpretando o passado (POLLAK, 1989, p. 08).

Essa relação que abarca o meu lugar social, a memória e a formação da minha identidade perpassa além de minha trajetória como aluna, minha prática como professora em sala de aula. Essa prática será impactada justamente por problematizações que dizem respeito à experiência como estudante em uma educação que separa o meu corpo, como dos demais colegas, do

processo de produção do conhecimento. É possível perceber, tempos depois como docente, o perpetuar dessa relação e como ela impacta negativamente o ensino de História na sala de aula.

É perceptível que concebemos uma relação com a memória muito ligada à produção textual, herança europeia. Martins, ao se referir à literatura, afirma que “na literatura escrita no Brasil predomina a herança dos arquivos textuais e da tradição retórica europeia (...) A textualidade dos povos africanos e indígenas, seus repertórios narrativos e poéticos, seus domínios de linguagem e modos de aprender e figurar o real, deixados à margem, não ecoam em nossas letras escritas (...)” (MARTINS, 2003, p. 63). Desse modo, partindo dessa relação com a literatura, notamos como se estabelece um modelo eurocentrado de se perpetuar a memória que não se preocupa em resguardar a dos povos não-europeus, desconsiderando seus corpos e as manifestações proporcionadas a partir destes, como elementos portadores de cultura, conhecimento e memória.

O nosso corpo pode também ser tomado como lugar de memória, elemento constituinte de nossa identidade. Martins (2003) se referindo a Nora (1994) quando fala de lugar de memória, afirma que a memória do conhecimento não está apenas em museus, bibliotecas etc., ou seja, em lugares de memória restritos a um prédio físico, mas ela pode ser recriada em outros ambientes. Dessa maneira, nossos corpos através do uso de linguagens, de performances, são também um lugar de memória. “(...) As performances rituais, cerimônias e festejos, por exemplo, são férteis ambientes de memória dos vastos repertórios de reservas mnemônicas, ações cinéticas, padrões, técnicas e procedimentos culturais residuais recriados, restituídos e impressos no e pelo corpo (...)” (MARTINS, 2003, p. 68).

Nesse contexto, a autora define o corpo em performance como “portal de sabedoria”, ou seja, elemento a partir do qual o conhecimento se inscreve. Martins utiliza ainda elementos da cultura afro-brasileira, a exemplo dos Congados, para demonstrar como eles podem ser definidos como manifestações onde, através do corpo, se resguardam os saberes, o conhecimento e a memória.

(...) há que se enfatizar nas performances dos Congados toda uma plêiade de procedimentos mnemônicos e de técnicas estilísticas por meio das quais alguns dos mais caros princípios filosóficos africanos são reprocessados e escritos na formação étnico-cultural brasileira, como veículos de civilização, verdadeiros, dentre eles os princípios de ancestralidade, ou seja, de celebração dos antepassados e o de uma concepção alterna e alternativa do tempo (MARTINS, 2003, p. 70).

Dessa maneira, percebemos que ao falar de memória, devemos estar atentos a todos os elementos que a envolvem, na constituição do ser e da identidade das pessoas. Não podemos

nos prender e engessar apenas as questões referentes à memória escrita e desconsiderar outros elementos que se manifestam de diferentes modos a partir do corpo das pessoas, assim como da cultura material através da qual os corpos se expressam, isso também é memória. Contextualizando com Pollak, notamos como o presente ainda colore o passado, no que se refere a essa problemática, quando não se valoriza ou reconhece o corpo como lugar de memórias. Essa questão se relaciona de modo especial com as culturas afro-brasileiras e indígenas, renegadas ainda hoje pelo elemento colonizador.

Martins afirma que em celebrações ritualísticas, como nos Congados, o corpo evoca a memória através da dança, do canto e da música que se performam: “Toda a memória desse conhecimento é instituída na e pela performance ritual dos Congados, por meio de técnicas e procedimentos performáticos veiculados pelo corpo, em vários de seus atributos (...)” (MARTINS, 2003, p. 74). Assim, podemos reafirmar que os lugares de memória não estão presos somente à escrita ou a monumentos públicos. Essa memória também habita nossos corpos: “(...) a memória grafa-se no corpo, que a registra, transmite e modifica dinamicamente (...)” (MARTINS, 2003, p. 78).

É relevante reconhecermos e percebermos essa relação entre corpo e memória, tanto em nossa comunidade, quanto nas nossas salas de aula como professores. Os nossos estudantes trazem em seus corpos as suas memórias, as suas identidades, as marcas de seu lugar social, trazem um pouco de tudo que são, de tudo que os constitui. Valorizar essa multiplicidade que envolve o discente é um passo importante para que possamos envolvê-lo como um todo no seu processo de ensino-aprendizagem. Ele será, portanto, não somente um ser que aprende em partes isoladas, utilizando tão somente a escrita e sua capacidade de abstração (que são em suma relevantes), mas como alguém que pode aprender como um todo, com todas as suas habilidades, como alguém que não somente possui um corpo, mas que é um corpo que possui saberes e potencialidades.

Partindo desta questão, pensamos que outras metodologias podem ser somadas ao ensino de História, como a utilização de linguagens artísticas que envolvam o corpo. Essas linguagens podem ser utilizadas de modo a tornar o ensino de História mais próximo, interessante, palpável ao estudante, podendo ainda gerar nele uma empatia e maior identificação na construção do saber histórico.

Compreendamos, ainda que ao propor o envolvimento do corpo do educando de forma efetiva, não estamos desconsiderando outras formas de produção de conhecimento pautadas na construção analítica de conteúdos, a exemplo da memorização consciente aqui discutida. O que propomos é que este modo de conceber a aprendizagem partindo dos sentidos do corpo do

estudante também devam ser consideradas como possibilidade legítima de produção de saberes, fugindo de uma lógica eurocentrada puramente metafísica. Por que envolver o corpo dos estudantes no ensino? Que ganhos poderíamos ter?

Buscamos, ao longo deste trabalho, entender melhor como o corpo pode ser utilizado no ensino de História. Quando colocamos o trabalho com as linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal, temos que levar em consideração uma série de fatores, e não as tomar apenas como um reforço à memorização, como se pode pensar com a utilização, por exemplo, da música, do teatro etc. Esse trabalho passa por uma problematização, contextualização e, acima de tudo, por uma experiência sensorial, de modo a envolver as múltiplas sensibilidades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Caso contrário, estaremos apenas utilizando essas linguagens para reforçar uma aprendizagem mecânica. A diferenciação está na metodologia empregada, que traz o corpo em construção coletiva como fundamento da aprendizagem histórica.

O maior engajamento do corpo do estudante no ensino pode ser capaz de trazer uma aprendizagem mais prazerosa e satisfatória. Se dispor a novos desafios e metodologias às vezes assusta e, nesse processo de construção do musical (uma das metodologias por mim empregadas nas aulas de História), alguns estudantes demonstraram insegurança, medo em arriscar-se à nova proposta. Foi necessário um processo de conversa e desconstrução até aqueles estudantes se permitirem aprender de um novo modo, de uma nova perspectiva, e isso foi possível no momento em que foi dado um leque de opções de atividades para que os educandos pudessem escolher qual seria aquela que melhor pudesse se adequar.

### 2.3 CONHECIMENTO HISTÓRICO: A HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Como já mencionado em outros momentos, ao assumir a disciplina de História no Ensino Médio, percebi que os estudantes em sua maioria não tinham interesse pela mesma. Muitos podem ser os motivos que se relacionam de maneira controversa com a História, e fazem com que os educandos tenham uma verdadeira antipatia, ou até mesmo aversão para com a disciplina, de modo que para Nadai (1993, p. 144)

O ensino de História vive atualmente uma conjuntura de crise, que é, seguramente, uma crise da “história historicista”, resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente de maneira coerente, a elas.

Analisando essa colocação de Nadai, que trata da dificuldade da escola como instituição em atender ou responder às demandas da sociedade, percebemos que apesar de já decorrido um bom tempo, essa realidade infelizmente ainda é presente. Ser professor de História atualmente no Brasil é ter nas mãos o desafio de ser forte, para em meio a tantas condições adversas, fazer a diferença na vida dos estudantes. Percebemos, portanto, que a consciência crítica e seu desenvolvimento acabam por se tornar matéria indispensável a se tratar no ambiente escolar em um mundo que, apesar de globalizado, possui suas especificidades como as particularidades referentes às questões culturais locais, que são únicas e compõem a identidade dos indivíduos de determinada localidade.

Paulo Freire, ao falar sobre o conceito de consciência crítica (FREIRE, 1967), não nos traz uma definição pontual do que se trata. Na verdade, ao longo de seus escritos, ele vai nos mostrando com exemplos o que seria essa consciência, entremeando com outras temáticas e discussões pertinentes à educação, de um modo bem didático, nos levando a compreender suas intenções e propostas, como é possível perceber na seguinte citação: “(...) Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele (...)” (FREIRE, 1987, p. 39). Dessa maneira, compreendo que a consciência crítica seria essa capacidade do indivíduo, munido de uma experiência que lhe traz um maior conhecimento e percepção sobre as “coisas do mundo”, se perceber como um ser humano que interage com outros seres humanos de uma determinada sociedade, de uma determinada realidade, sendo capaz de agir sobre ela.

A pessoa passa a desnaturalizar aquele contexto no qual se insere, compreendo-o de um modo mais amplo, se percebendo como um agente transformador. Essas experiências mencionadas anteriormente incluem tanto o saber próprio, os conhecimentos prévios da pessoa - que em sua individualidade se relacionam com os conhecimentos do outro, do coletivo, onde são ressignificados - quanto o conhecimento e a experiência adquiridos através das instituições formais, como a escola. No ambiente escolar, a educação recebida pelo indivíduo parte e se soma aos seus saberes, ampliando sua visão de mundo e o modo de se perceber em sociedade. Desse modo, a educação desempenha relevante função nesse processo, em especial me refiro à disciplina de História, pois o conhecimento histórico é fundamental para o desenvolvimento, de modo mais efetivo de uma consciência crítica que possa assumir uma dimensão transformadora.

Freire (1996), nos chama a atenção para a relevância da curiosidade no processo de construção do conhecimento, uma vez que sem esta não despertaríamos as inquietações que nos movem a “descobrir” novas coisas, não agiríamos deste modo como potência transformadora sobre o mundo. Como despertar a curiosidade de nossos estudantes diante das discussões que envolvem as particularidades das disciplinas, em especial a disciplina de História? Nos dispomos ao longo de nossa pesquisa a refletir sobre essa questão, uma vez que acreditamos que o conhecimento histórico pode auxiliar o indivíduo na formação da sua consciência crítica, possibilitando-o agir de modo transformador sobre a realidade que o cerca.

Essa curiosidade, para se constituir como um elemento que promove transformação, há de ser “(...) curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (...)” (FREIRE, 1996, p.16), onde o indivíduo é capaz de questionar a realidade à sua volta e refletir sobre ela, se percebendo nesse processo e notando, ainda, estruturas que nem sempre o favorecem, o que lhe possibilita atuar de forma consciente nas práticas sociais do meio no qual se insere. Desse modo, partindo do conhecimento adquirido nas aulas de História, que devem considerar os conhecimentos prévios dos educandos, estes devem ser capazes de se posicionar de modo crítico perante a sua realidade, uma vez que “(...) a educação para a consciência crítica pode mudar fundamentalmente nossas percepções da realidade e nossas ações (...)” (HOOKS, 2013, p. 258).

Acredito em um maior estímulo, na medida em que os estudantes compreendem melhor as discussões propostas nas aulas de História, partindo de uma perspectiva mais sensorial, onde eles podem aprender utilizando seu corpo e sua mente de forma integrada, esse conhecimento lhes parece mais significativo, mais próximo de sua realidade. Essa aproximação, pode ser conseguida, entre outras possibilidades, a partir da utilização de linguagens artísticas que envolvem o corpo, favorecendo o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa ao indivíduo, fortalecendo deste modo, o desenvolvimento de sua consciência crítica.

A educação por mim recebida na escola, mesmo com todos os seus percalços, dificuldades e desafios, foi de algum modo transformadora em minha vida. Ela me trouxe a possibilidade de me posicionar melhor perante a mim mesma, perante a sociedade, perante o mundo. De algum modo, consegui ter uma certa ascensão social, se comparada à realidade que vivi na infância. Pude conquistar ainda um emprego, ser aprovada em concursos públicos e proporcionar uma estabilidade a mim mesma e à minha família.

Ser professora da disciplina de História é para mim hoje ter a oportunidade de auxiliar jovens da escola pública com baixas condições financeiras e muitas vezes em condições de desesperança, e com isso mostrar-lhes que eles são capazes de buscar seus sonhos, de ter uma qualidade de vida melhor, que podem proporcionar às suas famílias uma melhoria, ao menos



em parte de suas condições de vida, enfim, que a educação pode ser essa força transformadora em suas vidas, assim como foi na minha. Para tal, é necessário que saibam fazer uso dos conhecimentos apreendidos na escola como algo significativo a suas vidas, como parte de suas vidas, sendo ainda capazes, a partir da apreensão destes conhecimentos, de se posicionar criticamente perante a sociedade na qual estão inseridos, atuando, então, como agentes transformadores de sua própria história e da história de sua comunidade.

Uma questão que muito me emociona, dentre outras tantas, nestes anos de trabalho na educação, é o fato de, atuando na Educação de Jovens e Adultos – EJA, ter sido professora de meu pai e de minha avó por dois anos. Eu era a professora do meu pai quando ele concluiu o ensino fundamental aos 51 anos de idade. Se me pergunto: Até onde meu papel na educação pôde chegar? Posso responder que ele pôde chegar em muitos lugares, inclusive até a mim mesma.

De modo que para Freire (1996, p. 12)

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...)

Defendo, portanto, que nosso corpo, nossos sentidos, que resultarão na produção de conhecimentos são afetados pelas relações que estabelecemos com os nossos estudantes. Estamos, desse modo, em constante processo de transformação. É importante estarmos conscientes dessa relação, sendo então capazes de atuar de forma crítica sobre ela. O estudante não deve ser aquele que se considera objeto, em uma relação onde apenas recebe um conhecimento pronto e acabado que não o afeta. Do mesmo modo o professor não pode ser considerado sujeito e único transmissor de conhecimento, incapaz de ser afetado por aquilo que ensina, pela interação e posicionamentos de seus educandos.

Deste modo, se levarmos todos esses pontos em consideração, estaremos quebrando com o paradigma sujeito/objeto da hermenêutica ocidental, que está firmado em uma relação estrutural que separa corpo e mente. Assim, a compreensão de que o corpo está integrado aos processos mentais como veículo de construção de saber é fundamental para que possamos ampliar as possibilidades de constituição de uma educação crítica e libertadora. Os nossos

estudantes e nós mesmos, como professores, não podemos ter os nossos corpos objetificados na relação ensino aprendizagem, devemos buscar meios para romper com esta situação de desvalorização, de apagamento do nosso corpo, a exemplo da utilização das linguagens artísticas corporais, que podem ser capazes de envolver através da música, da dança, da atuação, entre outros, os estudantes e seus corpos mediante os conteúdos ministrados em um processo de presentificação, que discutiremos mais à frente.

Através das discussões e diferentes atividades realizadas no meu fazer pedagógico, espero ser capaz de fazer os estudantes perceberem o conhecimento histórico produzido perante a disciplina de História. E que, partindo desse conhecimento, podem atuar de forma a modificar a sociedade na qual se inserem, postulando sempre o bem comum em uma sociedade mais justa, que seja capaz de proporcionar melhor qualidade de vida para todos. É preciso ter consciência dessa possibilidade. Como afirma bell hooks, quando fala da obra de Paulo Freire

E assim a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das circunstâncias políticas (HOOKS, 2013, p.67).

Somos levados, ainda em hooks, a refletir junto a Freire que a consciência por si só não traz a mudança, é necessário agir sobre ela, ter uma prática capaz de proporcionar mudança: “(...) Repetidamente, Freire tem de lembrar os leitores de que ele nunca falou de conscientização como um fim em si, mas sempre na medida em que se soma a uma práxis significativa (...)” (HOOKS, 2013, p. 68).

Quando relaciono esse pensamento à nossa prática em sala de aula com a disciplina de História, devemos pensar sobre como a discussão de um determinado tema de História proposto na grade curricular pode ser trabalhado de forma que os educandos possam se apropriar deles, a partir do momento que esse assunto de fato se torne significativo à sua realidade. Partindo disso, esse conhecimento pode ser útil ao estudante, como algo que lhe pertence e com o qual ele pode se posicionar melhor diante da realidade na qual se insere, desnaturalizando situações e atuando de fato como agente construtor e transformador de sua própria história.

É esse tipo de produção de conhecimento histórico que, como educadora, procuro desenvolver junto aos meus educandos. Para isto, procuro utilizar dinâmicas em sala de aula que envolvam as linguagens artísticas do corpo, como a dança, o teatro, a performance, de modo a buscar um maior envolvimento dos estudantes nesse processo. O trabalho abrangendo o corpo com a utilização de linguagens artísticas, cativou os estudantes sobremaneira, de modo que eles

passaram a ter um maior interesse pela disciplina de História e ainda os fez perceber aqueles assuntos que antes estavam presos às discussões do livro didático como mais próximos a eles. Acreditamos que o conhecimento histórico pode ser libertador na medida em que desenvolve a consciência crítica do indivíduo tornando-o protagonista de sua história e transformador da realidade na qual se insere.

Na verdade, porém, não é a conscientização que pode levar o povo à “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação (FREIRE, 1987, p. 15).

Compreendamos que esse fanatismo para Freire pode ser concebido como uma maneira de agir perante variadas situações, no qual o indivíduo seria levado tão somente por uma visão única, em que não se permite conhecer outras versões sobre determinado assunto. Assim, isso seria feito de um modo em que ele ficaria preso apenas a uma concepção, não abrindo espaço para diferentes versões, não conseguindo analisar a realidade que o cerca como um todo. Agiria, desta maneira, considerando-a apenas em parte, o que poderia não promover o bem comum, uma vez que não se daria a oportunidade de conhecer diferentes vertentes acerca de um mesmo assunto.

Propondo a utilização das linguagens artísticas corporais, rompemos com o que Paulo Freire chama de visão bancária da educação. A visão supracitada se pauta em uma maneira conteudista de propor a educação, em que o estudante quase nunca é levado a refletir sobre o conhecimento, sendo um depositário deste. Romper com essa perspectiva nos possibilita, em especial a nós professores e professoras, ter em nossas mãos a capacidade de desenvolver uma educação crítica.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 1987, p. 39).

O estudante não deve, portanto, ser considerado no processo de ensino-aprendizagem, um ser passivo diante da construção do conhecimento, pois, “quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 1987, p. 39). Por tal motivo, reafirmamos a relevância da utilização do corpo dos estudantes - seus movimentos e emoções

expressos através da dança, da música, da performance e do teatro – como forma de significar a construção de suas subjetividades pelos conteúdos trabalhados nas aulas de História.

(...) o professor, no processo pedagógico, incorpora (ou deveria, ou poderia incorporar) múltiplos saberes e concepções construídos durante a socialização da criança, nas vivências da criança, no mundo vivido fora da sala de aula, na família, nos espaços de lazer, nos ambientes sociais educativos, nos meios de comunicação de massa, etc. A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida em diversos espaços de vivência. Logo, devemos considerar e incorporar, sem culpa e sem medo, diversos meios, materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção do conhecimento e aprendizagem histórica. (...) (FONSECA, 2009, p. 172).

Na citação acima, Selva Guimarães Fonseca enfatiza a criança nesse processo, contudo acreditamos ser possível utilizar essa mesma concepção aplicando-a também a outras fases da educação, como a dos jovens no Ensino Médio. Partindo da valorização das diferentes habilidades que cada estudante possui gera-se empatia para com o professor e com a disciplina, trazendo significado àqueles conteúdos que pareciam tão distantes de suas vidas e vivências em um primeiro momento.

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. (FONSECA, 2003, p. 164)

A partir do uso das linguagens artísticas corporais nas aulas de História é possível ainda que aos estudantes, partindo de sua presença, das sensações despertadas ao se ouvir ou cantar uma canção, atuar em um sketch, seja possível perceber como as relações em seus mais diferentes âmbitos, se davam em outras épocas. Certamente que, para tal, é necessário que haja uma contextualização com o saber histórico. Os discentes compreendem, portanto, as modificações que se imprimem nas diferentes sociedades e culturas através do tempo, o que sabemos ser algo complexo de ser realizado, mas essencial à compreensão e ao desenvolvimento do conhecimento histórico.

Percebe-se que muitos são os jovens que dirigem a seu professor a seguinte questão: “Para que serve a História?”. Lhes responder a essa questão requer muito mais do que saber falar a eles com clareza, simplicidade e coerência do que é História ou ainda fazer-lhes identificar as relações que eles guardam com experiências históricas de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas.

Temos, portanto, que levar em consideração as sociedades nas quais os indivíduos se inserem e, ainda, colocar em questão as temporalidades neste processo, mas de maneira fundamental ainda questionar-se sobre que tipo de indivíduo cada sociedade em um dado momento buscou formar, uma vez que, de maneira mais efetiva será isso que norteará a educação formal e os currículos implementados dentro de cada disciplina componente da grade curricular, não ficando a história à parte deste processo.

Os nossos jovens estão inseridos em um tempo de múltiplos acontecimentos com acesso fácil a informação que pode ser conseguida nas telas de celulares ou outros eletrônicos em apenas um toque. Contudo, esses acontecimentos e informações precisam ser compreendidos na sua historicidade. A compreensão histórica dos acontecimentos se torna difícil devido a quantidade, diferentes vertentes e ainda pela velocidade com que chegam aos indivíduos por meio das diferentes tecnologias e meios de comunicação.

Sem dúvida, o aluno pode e deve organizar o próprio conhecimento através de estudos e experiências, pessoais ou grupais, mas ele não consegue sistematizar as informações colhidas e as habilidades desenvolvidas, posto que não domina todo o processo histórico-social e científico que está estudando (NEMI, ESCANHUELA e MARTINS 2009, p. 56).

É relevante, como professores, analisarmos os métodos empregados nas discussões realizadas nas aulas de História a fim de melhorar nossas práticas de forma a levar o estudante a tomar a disciplina de História de modo mais significativo, compreendendo melhor a relevância desta em sua formação nos mais diversos âmbitos.

Quando diante do público de Ensino Médio ao qual se pautam minhas reflexões, comecei a questioná-los acerca do porquê não gostavam de História. Obtive muitas respostas, contudo pude perceber que para a maior parte dos que não gostavam da disciplina o motivo estava no modo como eles haviam trabalhado com a disciplina no ensino fundamental, e às metodologias empregadas.

Esses estudantes relatavam que as atividades mais comuns eram a elaboração e a resolução de questionários ou resumos. Havia poucas discussões em sala, muitas vezes apenas a leitura do livro didático sem reflexão, dentre outros problemas, o que, de certo modo, ao longo do tempo os fez ver a História como uma disciplina enfadonha e distante de sua realidade e, mais ainda, de suas prioridades de estudo e compreensão. Muitos de nós, professores, nos encontramos aprisionados à velha e enfadonha repetição de conteúdos e metodologias. Muitas vezes o novo parece ser assustador e não nos deixa sair da zona de conforto em que nos encontramos e acabamos por insistir em uma forma de ensino que não é tão eficaz.

Segundo o Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021), no Ensino Médio, etapa da Educação Básica brasileira, 65,2% das disciplinas são ministradas por professores que possuem formação superior de licenciatura na mesma área. Já no Nordeste, esse número cai para 54,1%. Assim, temos um quantitativo de 45,9% de professores que lecionam disciplinas para as quais não possuem formação específica na área. Esta situação que abarca também a disciplina de História é preocupante, uma vez que professores que são formados em outras áreas recebem a atribuição de lecionar tal disciplina sem o devido preparo e conhecimento de suas particularidades e especialidades. Desse modo, acabam por repassar os conteúdos como podem, segundo a maneira a qual foram ensinados, ou seja, dentro de um método permeado, na grande maioria das vezes, pelo tradicionalismo e conservadorismo que, como já mencionamos em outros momentos, afasta os estudantes de seus corpos como veículo legítimo de produção do conhecimento.

Assim, podemos ver que neste caso o maior prejudicado é o estudante que acaba sendo convencido de que a História não lhe pertence, é algo distanciado do seu cotidiano em processos dos quais eles não participam e não fazem parte, ou seja, algo que não lhes oferece significado ou importância alguma. É necessário perceber esse educando no processo de ensino-aprendizagem. “(...) Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (HOOKS, 2013, p. 25).

Desse modo, o professor de História deve suscitar no estudante um desejo maior de compreender o conhecimento histórico de maneira mais efetiva:

Nesse sentido, o professor de História ajuda o aluno a adquirir ferramentas de trabalho necessárias para aprender e pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico, Ele é o responsável por ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas (SCHIMIDT e CAINELLI, 2004, p. 30).

Em relação à contextualização, temos que fugir daquela máxima de apenas auxiliar os estudantes a se situarem perante os conteúdos abordados levando em consideração os fatos, tão somente se trata de falar do cotidiano dos educandos, embora essas duas questões sejam necessárias e importantes. Esses aspectos podem e devem ser pontos de partida para a problematização histórica na sala de aula, mas não podemos deixar de lado a dimensão temporal norteadora das práticas próprias aos seres humanos, uma vez que essa noção do tempo é construída por estes. Não esquecendo também o desenvolvimento da consciência crítica própria dos indivíduos.

Em relação ao ensino de História, em especial o ensino público básico, começamos a ver alguma perspectiva, mesmo que ainda pequena, de mudança. No entanto, as condições de trabalho do professor são ainda, como sabemos, muito precárias, há pouca valorização e investimento na formação continuada do mesmo. Percebemos que o modelo tradicional de História ainda é muito presente na metodologia dos professores e no dia a dia das salas de aula.

Um dos vilões do ensino de História parece ser “o método tradicional, termo usual entre docentes e pesquisadores do ensino, embora pouco explicitado e definido concretamente. Pode-se entender o método tradicional – que tem sido criticado desde o século XIX, (...) como aquele que conduz o aluno a simplesmente aprender de cor os conteúdos (BITTENCOURT, 2004, p. 225).

Entendemos aqui este modelo supracitado como sendo aquele construído com base na lógica positivista que marca o surgimento da História enquanto ciência no século XIX e seu papel de promover a consolidação e identidade dos Estados Nacionais, pautando-se nos grandes heróis e nos grandes feitos de indivíduos pertencentes à elite em uma lógica na qual os demais indivíduos que não estão neste escopo estariam excluídos da História.

Ao diferenciar a História Nova da História Tradicional, Burke faz, sobre esta última, a seguinte afirmação

(...) a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história (...) (BURKE, 1992, p. 03).

Assim, muitas vezes replicamos esse tradicionalismo, nos estendendo ao método de condução da disciplina de História. Utilizar novas tecnologias em sala de aula não garante inovação ao ensino, se a metodologia empregada continuar sendo aquela firmada na memorização e na repetição pura e simples dos conteúdos selecionados.

Para Bittencourt (2004, p. 227) “a identificação do ensino tradicional caracterizava-se pela ligação entre conteúdo e método, ambos associados a uma relação autoritária entre professor e aluno e entre a hierarquia de saberes”. Precisamos então nos desvincular desse modo onde o professor está em uma situação tão absoluta que não pode aprender com o estudante, que é apenas passivo diante desse processo.

É interessante nos colocarmos também como mediadores no processo de ensino-aprendizagem e auxiliar o estudante nos colocando à disposição de minimamente compreender o seu lugar social, de onde e como esse indivíduo aprende, inspirado em quais desejos e necessidades, que pressões seus corpos sofrem. Torna-se, ainda, necessário como docentes que

estejamos também dispostos a estar ao lado e não acima do discente, tentando compreendê-lo em suas especificidades, de modo a promover uma aprendizagem mais engajada.

(...) É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa concepção do material acadêmico. Mas a maioria dos professores tem de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito (HOOKS, 2013, p. 35)

Analisar as coisas partindo desta perspectiva me fez pensar melhor em meus educandos e no que eles esperavam de mim como professora, de como aquelas aulas que eles estavam acostumados a ter de História eram desinteressantes e sem significado. Pensar com eles e para eles me fez perceber suas necessidades, me sensibilizar com suas expectativas que nem sempre precisam ser expressas em oralidade.

Isso não significa dizer que em todas as atividades que envolvem os estudantes, as quais comecei a propor que fossem feitas dentro da sala de aula ou fora dela, eu tivesse todas as habilidades necessárias para executá-las. Mas eu estava ali, ao lado deles auxiliando e aprendendo junto, e valorizando especialmente o que cada um trazia de especial como contribuição pautando-se em suas habilidades. Habilidades essas que os tornavam ao mesmo tempo únicos diante do grupo e iguais a todos que ali estavam de algum modo compartilhando algo comum, que é a vontade de aprender, que era novo para eles.

Quando nos voltamos para o método tradicional, modelo com o qual buscamos romper, uma vez que ele afasta os estudantes de seus corpos em um processo de apagamento, defendemos que certamente nem tudo deste método deve ser descartado, uma vez que os estudantes também precisam de fundamentação para compreenderem os conteúdos a serem ensinados em sala de aula.

Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do tradicional deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo” (BITTENCOURT, 2004, p. 229).

Propomos, ainda, entre outras questões, que o conhecimento dos indivíduos possa ser considerado no processo de ensino, para que não sejam vistos como uma folha em branco receptora dos conhecimentos absolutos transmitidos pelo professor, uma vez que esse estudante carrega consigo uma identidade que deve ser respeitada e valorizada. Romper com o modelo tradicional de História e seu ensino em sala de aula com aulas interativas pode tornar o ensino



mais produtivo, possibilitando ao educando refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacionando-as com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial, instigando, desta maneira, o desenvolvimento de sua consciência crítica.

(...) consideram-se os alunos como sujeitos sociais portadores de experiências socioculturais e ativos nos processos de aprendizagem, sendo capazes de construir, reconstruir e apropriar-se criticamente dos conhecimentos. No entanto, essas capacidades não são inatas. Cabe a escola e aos professores o papel de promover a formação desses sujeitos históricos (BERUTTI e MARQUES, 2009, p. 29).

Mesmo com todas as dificuldades encontradas no cotidiano das salas de aula, como a falta de estrutura e suporte para o professor e o desestímulo dos estudantes que não veem a História como algo interessante, fruto de uma longa construção, nós como professores e formadores de opinião temos um árduo caminho pela frente. E que maneira melhor de realizar tal tarefa se não na efervescência que são os jovens em sua formulação de personalidade e conceitos? Esse acaba por ser o ambiente ideal para a formação de novas ideias.

Percebendo o desinteresse dos estudantes em relação à disciplina de História, comecei a pensar como poderia tornar o conhecimento histórico mais palpável aos estudantes, mais interessante, mais próximo de suas realidades. Pensando ainda de que modo poderia conseguir gerar uma maior empatia entre estudante-professor-disciplina, de maneira que ao mesmo tempo os mesmos pudessem se sentir parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. A saída que encontrei para trazer esse tipo de conhecimento para mais próximo deles foi trabalhar com as diferentes linguagens artísticas que envolvem o corpo, trazendo-as para dentro do ensino de História e produzir junto aos estudantes, mesmo que de maneira simples, *sketches*, jornais televisivos e impressos, *talk show's*, histórias em quadrinho, desenhos, cinema mudo, cliques musicais e produção de musical, envolvendo variados conteúdos e temáticas abordados na História.

A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida em diversos espaços de vivência. Logo devemos considerar e incorporar, sem culpa e sem medo, diversos meios, materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção do conhecimento e aprendizagem histórica. Desde os anos iniciais podemos formar na criança uma concepção alargada de evidência/fonte histórica, na medida em que valorizamos aquilo que é acessível a ela e que é parte do seu universo (FONSECA, 2009, p.173).

Em uma das experiências utilizando as linguagens artísticas corporais, no caso a música, nas aulas em sala no ano de 2014 em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, na qual

trabalhava o conteúdo referente à Ditadura Militar no Brasil, exibi o documentário “*Uma noite em 67*” de Renato Terra e Ricardo Calil (2010) e lembro bem de um estudante que comentou: “Olhem essas pessoas, o jeito que elas se vestem!” E uma outra aluna retrucou “Oh, eles eram iguais a gente!”.

Essa fala me deixou deveras emocionada, pois essa estudante, assim como outros de seus colegas, estavam se percebendo no tempo, e outra tarefa ainda mais complexa: percebendo o outro no tempo. Não seria essa uma das questões primordiais da História enquanto disciplina? Os jovens se identificam muito com essa linguagem, como afirma Bittencourt (2004, p. 379) “O uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração”.

Me parecia, naquele momento, muito empolgante o modo como a música conseguia contagiar os estudantes e gerava uma maior empatia e envolvimento comigo como professora da turma. A partir daquela fala da estudante, um silêncio pairou sobre a sala de modo que podíamos perceber os educandos cada um com suas ideias refletindo sobre a fala da colega, se de fato eles também tinham alguma semelhança com aqueles jovens do vídeo. E assim seguiram assistindo com entusiasmo e atenção aquelas apresentações musicais, a fala dos artistas, a reação da plateia que aparecia no documentário proposto. Temos abaixo cenas do documentário “*Uma noite em 67*” (2010).

**Figura 1 – Sérgio Ricardo quebrando seu violão após ser vaiado ao cantar “Beto bom de bola”**



FONTE: Site Cinema escrito<sup>4</sup> (2010).

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.cinemaescrito.com/2010/07/uma-noite-em-67/>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

**Figura 2 – Caetano Veloso interpretando “Alegria, Alegria”**



FONTE: Blog Social 1<sup>5</sup> (2016).

Ao final desta exibição, a qual os estudantes assistiram atentos, eles começaram a propor: “Por que a gente não faz algo parecido?” E o êxtase contagiou aquela turma inteira e eu, notando o entusiasmo e envolvimento da turma, prontamente concordei com eles e começamos a pensar e articular como seria feito. Assim surgiu a ideia de compor junto às turmas de terceiro ano daquela instituição, na qual atuo até hoje, musicais que seriam apresentados ao vivo para as demais turmas da escola de 1º e 2º anos, como modo de trazer os estudantes para dentro da História.

De maneira simples e com poucos recursos me preocupava como faria para atender as expectativas dos educandos, não poderíamos voltar atrás. Então a saída seria usar a criatividade dentro das possibilidades que tínhamos, o importante seria fazer com que os estudantes aprendessem História durante aquele processo. Para a realização do musical pensamos logo de início em valorizar os demais tipos de habilidades que os estudantes tivessem para engajá-los de modo a sentirem-se importantes com aquela habilidade que os tornam únicos e ao mesmo tempo especiais dentro daquele grupo.

Dividimos, então, a sala em equipes em que, observando as habilidades que os estudantes diziam ter, íamos os organizando. Ao final formamos, então, para aquele primeiro musical as seguintes equipes: apresentação das músicas, figurino, cantores, dança (teatro), músicos e cenário. Aos poucos dentro das aulas de História fazíamos pausas para escolher músicas que seriam interessantes e analisávamos junto à turma o sentido que essa música carregava e a sentíamos em um processo que não somente com palavras se pode descrever. Os

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://blogs.ne10.uol.com.br/social1/2016/07/15/curta-exibe-o-documentario-uma-noite-em-67/>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

estudantes também se reuniam de modo voluntário fora da escola para fazer ensaios e preparar suas apresentações.

Transcorrido algum tempo, os estudantes, cada um com sua turma, produziram as apresentações e reunimos no auditório da escola as demais turmas para a apresentação que foi feita em dois momentos para que pudéssemos contemplar todas as demais turmas, tendo em vista a capacidade pequena do auditório. E assim, com todas as dificuldades, conseguimos ao final daquele ano fazer um musical protagonizado pelos estudantes, no qual, como professora, eu atuava na mediação da construção. E desde então, de modo ininterrupto ano após ano, realizamos junto aos educandos essa atividade.

No ano seguinte, pensando em tornar a apresentação e a contextualização das músicas mais interessantes e atrativas para as turmas de 1º e 2º anos que assistem as apresentações, incluímos o elemento da rádio, onde nos inspiramos nos antigos programas de rádio que possuíam plateia durante sua realização. Passamos, então, a montar uma bancada no auditório e um grupo de estudantes simulavam um antigo programa de rádio, pelo menos na estrutura de apresentação ao vivo, anunciando em falas de contextualização as músicas que seriam apresentadas pelos colegas. A intenção é que o público compreenda do que se trata e que intenções permeiam aquela escolha, além de se ambientarem em relação à natureza da construção da própria música.

E assim como essa experiência, outras se somam do mesmo modo onde, partindo da experiência em sala de aula e reação dos estudantes, eu ia pensando e tendo ideias de como adequar as linguagens artísticas, de modo a promover o conhecimento histórico considerando esse envolvimento maior do estudante. E em práticas anteriores e posteriores à supracitada, no caso do musical outras foram sendo acrescentadas, as quais também já citamos anteriormente. Porém, não vamos pensar aqui que devido a esse entusiasmo e boa vontade da maioria do alunado não enfrentamos dificuldade alguma, pois foram várias que tivemos que driblar para fazer o trabalho acontecer.

Uma das questões que envolvem essas dificuldades parte da própria visão de História construída pela comunidade escolar, incluindo os professores. Uma disciplina já tão tradicional e consolidada como a História, traz consigo marcas e, apesar de sabermos que há a necessidade de se reinventar, adequar, criar novas coisas, uma vez que os indivíduos e, conseqüentemente, a sociedade se modificam ao longo do tempo, acabamos enfrentando muitas resistências que se pautam, na maioria das vezes, no modo tradicional dentro do qual a história é concebida como ciência e, posteriormente, como disciplina escolar.

De modo que, para Bittencourt (2004, p.229):

(...) As mudanças no ensino de disciplina com consolidada tradição na vida escolar, como acontece no caso da História, constituem sempre tarefa complexa. A tradição escolar é compartilhada pela comunidade escolar, incluindo as famílias e não apenas pelos professores. O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade.

Assim, muitos professores colegas de trabalho traziam e ainda trazem muitas críticas acerca da utilização do musical como ferramenta para a aprendizagem histórica. São comuns colocações como do tipo: “Não sei o que esses estudantes vão aprender de História dançando em cima de um palco” ou ainda: “Essas apresentações atrapalham muito as aulas, ao invés dos educandos estarem em sala estudando e aprendendo os conteúdos ficam cantando no auditório. Isso atrasa os conteúdos”.

É muito difícil, como a própria citação de Bittencourt colocada acima afirma, propor novos métodos de ensino para uma disciplina tão tradicional como a História que, na concepção de muitos estudantes e também professores, ainda se restringe ao campo da memorização mecânica, ou seja, o bom estudante e o bom para o mesmo é que ele saiba decorado todos os conteúdos da disciplina, em um processo mecânico sem reflexão, distanciado de seu corpo. Toda concepção e método que acabe destoando disso é visto como errado, inadequado.

Não estamos aqui desconsiderando a importância também da memorização no ensino de História, uma vez que esta também é relevante e auxilia o estudante na sua ambientação dentro dos processos históricos estudados, o que se critica aqui é a utilização da memorização sem quaisquer reflexões como caminho único e “verdadeiro” para a aprendizagem histórica, de modo ainda a desconsiderar o corpo dos indivíduos no processo de ensino aprendizagem, o que precisa ser rompido.

Na correria do dia a dia, a maioria de nós segue dentro de uma lógica capitalista, onde estamos sempre correndo para acompanhar o tempo do relógio. Nos encontramos sempre ocupados, desenvolvendo inúmeras tarefas em um tempo que nos parece sempre acelerado em seu transcorrer. Em meio ao desenvolvimento dessas variadas atividades, notamos que não destinamos um tempo para considerar, para sentir o nosso corpo em meio a esses processos.

É com esse corpo que vivemos e agimos sobre o mundo, é importante cuidar dele, senti-lo e também compreendê-lo de forma integrada como construtor de memória e produtor de saberes, podendo, desse modo, considerá-lo como parte no processo de produção do conhecimento: “A realidade sensível expressa a unidade de nossa existência humana. Conceitos

e experiências vividas se integram nas possibilidades de elaborar o conhecimento. Nos inícios da vida conhecemos o mundo pelos sentidos” (GUEDES, 2018, p. 99). E se esses sentidos, como afirma Guedes, nos possibilitam conhecer o mundo, com as sensações possibilitadas pelo nosso corpo, por que não considerar essa oportunidade ao longo da vida, incluindo a educação formal? “Nessa perspectiva a educação pode ajudar a compreender que o corpo é movimento, sensibilidade e expressão criativa, bem como a considerar a dimensão mente-corpo como unidade e fonte de sentido” (GUEDES, 2018, p. 99).

Em suas pesquisas, Guedes nos chama a atenção para a importância do corpo como esse elemento a ser considerado no processo de formação de professores. De fato, considerar essa questão se torna relevante, ao mesmo tempo que necessária, pois se constitui como uma oportunidade de transformação, uma vez que atuando na formação daqueles que, posteriormente, estarão nas salas de aula em um contato mais direto com outros indivíduos exercendo seu ofício de docente, há uma possibilidade maior de rompermos com essa visão puramente eurocentrada, que desconsidera o corpo no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo Guedes, “(...) a educação pode ajudar a compreender que o corpo é movimento, sensibilidade e expressão criativa, bem como a considerar a dimensão mente-corpo como unidade e fonte de sentido” (GUEDES, 2018, p. 99). Percebemos, assim, que a autora defende ainda mente e corpo como não dissociados, capazes de produzir conhecimento, sentido. Devemos, sem dúvidas, aproveitar essas potencialidades nas nossas aulas de História, envolvendo os estudantes e a nós mesmos perante os diferentes conteúdos propostos.

É inegável que são muitas as dificuldades que se apresentam quando propomos o trabalho com o corpo, com seus movimentos, em especial nas aulas de História. O nosso corpo parece ser a todo tempo controlado, até mesmo nas formas e posicionamentos “corretos” que devem ter em cada lugar que frequentam, e na sala de aula não é muito diferente.

Corpo restrito a espaços que limitam e definem uma posição a ser adotada na maior parte do tempo (sentados), que restringem os movimentos amplos, que nos distanciam do contato com a natureza. Premido por um tempo acelerado, que nos faz “correr contra o tempo”, para dar conta dos prazos que se acumulam, para caber nas rotinas estabelecidas e inflexíveis. Somando-se a isso, a essa cultura do corpo disciplinado, o corpo como objeto de consumo (...) (GUEDES, 2018, p. 306).

Assim, nossos estudantes sempre sentados nas cadeiras enfileiradas vão aprendendo que o “correto” a ser feito, é sempre disciplinar e reprimir o seu corpo, fazendo crer que ele não faça parte da sua aprendizagem. Talvez por isso, quando propomos atividades que envolvem o corpo, a exemplo da dança, esses educandos fiquem sem compreender como vão aprender algo.

Estão sempre acostumados a separar o seu corpo de uma aprendizagem que está, na maioria das vezes, puramente associada à mente, à interpretação. Ressaltamos mais uma vez que a intenção não é negar essa última forma de aprender, mas também considerar o envolvimento do corpo dos estudantes como possibilidade nesse processo.

Dessa maneira, professores que vão na contramão desse modelo com suas salas de aula “barulhentas” e “desorganizadas”, chegam a, inclusive, serem “mal vistos”. Contudo, antes de nos importarmos com qualquer rótulo que nos seja atribuído, devemos pensar, em primeiro lugar, nos nossos estudantes. Pensar se esses estão satisfeitos com nossas aulas, se estão aprendendo de fato e se estamos conseguindo atingir os objetivos propostos para a nossa disciplina. Se em meio a tudo isso as respostas forem positivas, estaremos conseguindo cumprir o nosso papel como professores.

### 3 ENSINO DE HISTÓRIA, CORPO E PRODUÇÃO DE PRESENÇA: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NA SALA DE AULA

Neste capítulo trataremos de explicar de que modo a constituição histórica da modernidade europeia, intrinsecamente ligada ao fenômeno da colonialidade, encontrou na lógica disjuntiva entre sujeito e objeto, mente e corpo, seu princípio epistemológico fundamental. Dessa forma, pretendemos demonstrar que os saberes constituídos pelo (e através do) corpo se tornaram lugar central de perseguição de uma matriz colonial e eurocêntrica de poder-saber. Tal perseguição ao corpo, no sentido de destitui-lo como lugar legítimo de construção de saber, persiste nas estruturas de ensino-aprendizagem de nossas instituições de ensino e em seus currículos. Nesse sentido, em conjunção com a perspectiva de uma *pedagogia decolonial* (CANDAU e OLIVEIRA, 2010), e o conceito de *produção de presença* (GUMBRECHT, 2010) propomos refletir sobre a importância de trabalhar a presença corporal em sala de aula como forma de romper com esses padrões de uma pedagogia incorpórea de base eurocêntrica.

O ensino de História segue uma divisão eurocêntrica que, segundo seus marcos, temporaliza a História da humanidade em quatro períodos, a saber: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. É importante compreendermos que estes marcos não podem ser tomados como universalizantes, pois não afetam todos os indivíduos das diferentes sociedades de um mesmo modo.

O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo ao reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade: fim do Império Romano, queda de Bizâncio. Esses marcos destacam a história das superestruturas políticas, dos Estados, o que também não é inocente. (CHESNEAUX, *apud.* BERUTTI e MARQUES, 2009 p. 82)

Levantamos aqui uma questão importante que é a de como podemos propor, em meio a esse currículo eurocentrado, uma História que se aproxime mais das nossas realidades e de nossas vivências. Porém, não nos ateremos à questão do currículo em si, apenas colocamos a relevância de se trabalhar a História de maneira mais palpável e a necessidade de uma valorização maior da presença do estudante em suas múltiplas realidades materiais, imaginárias, corpóreo-afetivas e naquelas que o circundam e o constituem em seu processo de subjetivação.



Nosso modelo de ensino e nossos currículos são ainda muito eurocêntricos. É necessário pensarmos em uma História que possa contemplar de maneira mais efetiva conteúdos que se aproximem mais da realidade do estudante e possam lhe trazer uma maior contribuição para sua formação. Assim, podemos pensar como a aprendizagem histórica tem acontecido no ambiente escolar e como temos sido influenciados ao longo do tempo, por uma visão eurocentrada de como produzir um conhecimento que seja considerado “válido”. Será que como professores temos de fato buscado valorizar o estudante como um todo nesse processo, em suas variadas formas de conceber o conhecimento? Em que medida temos oportunizado o corpo do estudante a participar desse momento de construção do saber histórico?

Antes de responder a essas perguntas, vale discutir a relação entre eurocentrismo e a exclusão do corpo como referencial da produção de saber no Ocidente, conforme trazida pelo sociólogo Ramón Grosfoguel. O autor nos traz reflexões sobre como o advento da filosofia cartesiana constitui o afastamento gradual do corpo dos indivíduos na produção do conhecimento, de modo que

(...) A frase mais famosa de Descartes – “penso, logo existo” – constitui uma nova fundação do conhecimento que desafiou a autoridade do conhecimento da cristandade desde o Império Romano. A nova fundação do conhecimento produzida pelo cartesianismo não é mais o Deus cristão, mas o novo “Eu” (GROSFOGUEL, 2016, p. 28).

Esse “Eu” seria ainda capaz de produzir um conhecimento verdadeiro e legítimo, objetivo e neutro, do mesmo modo como aquele concebido até outrora pelo que Grosfoguel chama de “olho de Deus”. Esse conhecimento assume uma ideia de universalidade, inclusive as bases do conhecimento teórico das Ciências advêm do que esse “Eu”, que é o homem Europeu Ocidental, institui como correto. Às universidades ocidentalizadas, restou apenas a função de absorver esse conhecimento e requerê-lo em prática como em uma transposição didática.<sup>6</sup>

A filosofia cartesiana, de acordo com o sociólogo, separa o corpo da produção do conhecimento a partir do momento em que se firma em “(...) dois argumentos principais: um ontológico e outro epistemológico. Ambos constituem a condição de possibilidade para a afirmação de que esse ‘eu’ pode produzir um conhecimento equivalente à visão do “olho de Deus(...)” (GROSFOGUEL, 2016, p. 29). Podemos afirmar que Descartes cria o dualismo

---

<sup>6</sup> Conceito de Yves Chevalard, a transposição didática seria um processo em que um conteúdo do saber, é designado como um conhecimento a ser ensinado e sofre transformações, no sentido de fornecer, através de uma linguagem mais simples e clara à compreensão acerca deste. Assim este passa por um processo de “simplificação” de um conteúdo, para que este possua uma linguagem mais clara e possa ser compreendido por outras pessoas.

ontológico que separa a mente do corpo, para que essa não seja condicionada a um corpo que ocupa um lugar e um espaço, podendo, portanto, ser comparada ao “olho de Deus” na produção de um conhecimento verdadeiro. Começamos, então, a compreender, entre outros elementos, como o sujeito ocidental vai se tomando cada vez mais “incorpóreo”: o corpo passa a ser concebido como irrelevante na produção de saberes.

Segundo Grosfoguel (2016), ao apresentar o seu argumento epistemológico, Descartes aponta que o indivíduo deverá produzir conhecimento a partir de um monólogo, ou seja, uma conversa com ele mesmo, onde este pergunta e responde a si até chegar à verdade. Nesse sentido, pensando junto com Grosfoguel, temos em Descartes a constituição do mito do geopolítico, que tem “(...) *A pretensão de uma ‘não localização’ da filosofia de Descartes, um conhecimento ‘não situado’ (...) um eu que assume produzir conhecimento de um não lugar (...)*” (GROSFOGUEL, p. 30). Esse conhecimento produzido a partir de um “não lugar” vai na contramão do que defendo neste trabalho: a ideia de que o indivíduo produz conhecimento com todas as potencialidades do seu corpo situado num lugar social específico. O conhecimento é construído de um lugar físico, o próprio corpo, mas este é também social, marcado a partir da sua convivência com o outro. Sabemos que este “não lugar” defendido por Descartes nada mais é que a afirmação velada de um particularismo hegemônico, é o lugar do homem europeu ocidental com suas convicções e certezas.

Nesse sentido, considero fundamental que o professor abra espaço e crie condições para propor que o corpo dos estudantes seja também considerado elemento produtor do conhecimento. Se estudamos ou produzimos algo, partimos de um estímulo, de um interesse que é pessoal, não há uma neutralidade em relação ao objeto, como postulado pelas escolas que seguiram o padrão hegemônico do método cartesiano, cujo paradigma de distanciamento do corpo na formação do saber teria se iniciado na Modernidade, quando

(...) os Homens começam a entender-se como excêntricos ao mundo: tal posição difere da autorreferência predominante na Idade Média cristã, em que o homem se via como sendo parte de e rodeado por um mundo resultante da criação divina (...) essa figura humana, em sua excentricidade relativa ao mundo, é uma entidade intelectual incorpórea (...) a única função explícita que se lhe atribui é observar o mundo, e para tal parecem ser suficientes faculdades exclusivamente cognitivas. (...) (GUMBRECHT, 2010, p.46).

Reafirma-se então, com essa autorreferenciação do homem, o distanciamento que já havíamos comentado, e isso se reflete em diversas esferas, inclusive no Ensino. O mundo passa, então, a assumir para o homem um caráter material no qual através da interpretação desse mundo se identifica um sentido.

(...) esse mundo é inicialmente – talvez pudéssemos dizer exclusivamente – uma superfície material a ser interpretada. Interpretar o mundo quer dizer ir além da superfície material ou penetrar nessa superfície para identificar um sentido (isto é algo espiritual) que deve estar atrás ou por baixo dela. (...) A interpretação do mundo começa a ser entendida como uma produção ativa de conhecimento acerca do mundo: é vista acima de tudo, como algo que “extraí sentidos inerentes” dos objetos do mundo – nesse aspecto está o passo decisivo em relação à modernidade (GUMBRECHT, 2010, p. 48).

Consideramos aqui esta citação como fundamental para compreendermos como se consolida o “campo hermenêutico”, firmado em uma construção ocidental onde a interpretação ganha esse absoluto poder de explicar as “coisas do mundo”, constituindo-se como único caminho para encontrar a “verdade”. Sabemos, ainda, que essa visão eurocentrada se estende às ciências e chega à História. Mesmo com o passar do tempo, a preponderância da influência do pensamento europeu ainda se demonstra forte. Percebemos isso, por exemplo, quando analisamos as nossas práticas pedagógicas estabelecidas no cotidiano escolar dentro das salas de aula, que na maioria das vezes estão fundamentadas no modelo tradicional herdado desse paradigma hermenêutico da Modernidade europeia.

Para fazer um apanhado acerca da separação dos corpos dos indivíduos como meio de interação entre estes, de socialização e de produção de saberes, Gumbrecht (2010) faz referência ao teatro. Na Modernidade, a separação entre o corpo dos atores do corpo dos espectadores efetiva-se pela utilização da cortina. Cita, ainda, o questionamento sobre a transubstanciação do corpo de Cristo na hóstia a partir da lógica protestante: para os católicos, a hóstia constitui de fato a real presença do corpo de Cristo, enquanto para os protestantes se trata de uma representação. Assim, percebemos no início da modernidade um afastamento gradual do corpo como veículo de significação e, portanto, um predomínio da “cultura de sentido” sobre a “cultura de presença”.

A hegemonia da “cultura de sentido” se firma ao longo da modernidade até os nossos dias como paradigma que não considera a dimensão do corpo, ao tempo em que prioriza a perspectiva interpretativa do mundo como sendo uma conjunção de materialidades isoladas da mente abstrata do “eu” cartesiano. Muitos teóricos ficam com “medo” de, como diz Gumbrecht (2010), “sujar as mãos” ao propor um outro modo que rompa com o exclusivismo dessa lógica. O meio acadêmico de pesquisa pode ser bastante cruel com quem procura romper com esse exclusivismo do pensamento hermenêutico, com base na interpretação e na metafísica.

Fizemos aqui um breve apanhado para compreendermos melhor como, a partir de uma lógica do pensamento ocidental europeu, a *produção de sentido* assumiu um lugar superior e

muitas vezes único em relação à *produção de presença*. Ou seja, buscamos entender como o corpo foi distanciado, negado, em relação à produção do conhecimento partindo das perspectivas de Gumbrecht e Grosfoguel, que de certo modo se complementam nesta fundamentação. Consideramos essa discussão fundamental para compreendermos como, ao longo do tempo, essa ideia foi sendo propagada nas mais diversas esferas, e no nosso caso em especial, no ensino de História, na prática recorrente em sala de aula. Isso nos leva a problematizar se devemos mesmo considerar apenas o método interpretativo como produção do saber histórico pelos nossos estudantes.

Propomos, ao longo deste trabalho, mostrar como através do uso das linguagens artísticas corporais podemos fazer um caminho diferente dessa lógica do pensamento eurocentrado aqui debatido. Trazer o corpo do estudante para o centro das relações de ensino-aprendizagem, para um jogo de produção ativa de conhecimento em que este corpo tenha pertencimento, significado e seja palpável.

Acreditamos ser possível romper com esse padrão e propor que o sujeito e o seu corpo façam parte do processo de construção do conhecimento. Compreendemos também que o corpo do indivíduo europeu – que se auto-inscreve na chave do universalismo incorpóreo e, a partir dessa auto-inscrição, objetifica e reduz a estereótipos, os corpos dos sujeitos racializados pelos processos coloniais – não pode ser considerado como superior. O corpo não pode ser tratado como algo dissociado, algo à parte do sujeito e de sua produção de saberes. É preciso investir em práticas e ideias que considerem o corpo como instrumento fundamental na produção do conhecimento. Essas discussões têm aberto espaço para se pensar a educação de um novo modo, onde o corpo possa ser considerado em sua diversidade na sala de aula, como bell hooks defende, ou como Candau e Oliveira propõem ao discutir a “construção de processos educativos culturalmente referenciados” (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 18).

A discussão sobre a preponderância do conceito de Modernidade, que foi construída a partir da ótica ocidental, é considerada de suma importância, pois partindo dela podemos compreender a necessidade de se romper com este modo de pensar. Estabelecemos, então, uma nova posição para nosso lugar mediante esse percurso histórico que se insere em uma “História Mundial”, considerando suas particularidades e protagonismos em eventos que de fato são significativos a nossa cultura e nos impactam como impactam também outros continentes de algum modo.

Há um grupo de estudos composto inicialmente, em sua maioria, por pensadores e teóricos latino-americanos, que se pauta na questão “Modernidade-Colonialidade”, que visa demonstrar que

(...) modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p.17).

O conceito de Colonialidade se refere ao fato de que, mesmo com o fim do colonialismo, continua presente em nossos dias, nas mais variadas relações, uma imposição sobre os povos que são considerados inferiores, no caso os “colonizados”. A colonialidade não está presa a uma instituição ou norma formal, está presente nas várias situações que encontramos em nossos dias.

Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 18).

A construção de práticas, ideias e conceitos formulados a partir do século XV pelo colonizador operam em um sistema que se organiza de modo a subalternizar o colonizado e enaltecer a figura heroica do colonizador e sua produção de estereótipos referentes aos corpos colonizados. Inferimos, portanto, a necessidade mais uma vez de, na sala de aula, mediante a construção do conhecimento histórico, fornecer meios aos estudantes para problematizar relações, desnaturalizando-as. Não podemos continuar a propagar um ensino carregado de estereótipos.

Quando em sala de aula propomos atividades inovadoras, que consideram outros aspectos além do tradicional modo pautado na cultura interpretativa do sentido que isola o corpo dos processos de significação, enfrentamos grandes resistências. Elas nos aparecem em algumas situações entre os estudantes, mas podem vir também do corpo docente. Essas resistências podem ser explicadas partindo de vários aspectos, entre eles a “colonialidade do saber”.

Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça” (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 20).

Essa visão de colonialidade que cria a relação maniqueísta de uma sociedade boa e superior, no caso da europeia, e outras sociedades como sendo más e inferiores, consideradas

periféricas, nega a experiência, o saber, a cultura desses povos para desqualificar toda e qualquer cultura que não esteja adequada ao padrão de conhecimento incorpóreo ocidental.

(...) hoje emerge uma série de noções que colocam em crise a centralidade da perspectiva eurocêntrica. Por exemplo, a perspectiva de que a modernidade não é um fenômeno europeu, mas um fenômeno global, com distintas localidades e temporalidades (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Cada sociedade estabelece diferentes relações com a sua cultura, os elementos que a constituem e com as influências exteriores. É bastante complicado estabelecer marcos universais de uma história mundial, que na verdade estão centrados em um continente. Há que se considerar a diversidade. A intenção aqui não é colocar puramente em evidência uma concepção ao invés de outras, mas sim incluir, respeitar, ouvir e respeitar a diversidade e as particularidades de cada povo.

Chegamos, então, ao conceito de decolonialidade que “representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.” (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 24), ou seja, busca-se estudar estes povos por eles mesmos, a partir de como eles se percebem perante as suas vivências, como estes pretendem contar suas histórias, e não somente sob a perspectiva que outros estabeleceram a respeito deles. Pensando nisso trazemos, então, o conceito de “pedagogia decolonial”.

(...) pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 28).

A pedagogia decolonial estaria ligada a essa percepção no intuito de promover uma educação que, primeiramente, reconhece as relações e construções eurocêntricas dentro da escola. A próxima etapa é buscar desconstruí-la. A pedagogia decolonial pode ser um caminho: “A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária” (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Ações que corroboram para que haja uma maior valorização em especial da cultura negra e indígena vem ganhando força no Brasil. Como exemplos podemos citar a constituição de 1988, que reconhece a diversidade dos povos brasileiros, o direito à diferença, que mais tarde

vai se efetivar no reconhecimento oficial do racismo no Brasil, o que se distancia do mito da democracia racial. Além disso, temos os importantes passos dados na virada do século XXI com as políticas públicas formuladas pela aplicação das leis 10.639/03 e 11645/08 que tornam obrigatório o ensino de história africana, afro-brasileira e indígena, a criação dos PCN's, o aumento dos estudos, das pesquisas e publicações envolvendo as culturas negras e indígenas.

Não podemos esquecer que essas ações são fruto de muita luta dos movimentos negros e indígenas.

Essa demanda, destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores, responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimentos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico com direitos garantidos e identidades valorizadas (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Infelizmente, quando pontuamos essas questões percebemos que em sala de aula muito do que está em projetos e leis permanece lá, justamente presos em papéis, longe da prática de sala de aula. Esse processo de desconstrução deve partir de todos nós, envolvidos na comunidade escolar quando tratamos da educação, para que ela realmente aconteça e não seja apenas uma idealização, para que não seja apenas uma comemoração anual do dia da consciência negra na escola. Ressaltamos a importância de reconhecer que há um racismo estrutural<sup>7</sup> implantado na sociedade, essa relação precisa ser desconstruída e o primeiro passo para tal é reconhecer a sua existência.

Como professores devemos repensar a nossa prática e considerar as diversidades de culturas que compõem o povo brasileiro. E ainda, que o reconhecimento dessa diversidade não fique restrito apenas à implementação de um currículo, mas que se possa refletir de fato na prática dos professores em sala de aula em um modo de construir o conhecimento capaz de romper velhos paradigmas. Estamos aqui propondo novas percepções que possam envolver os estudantes em sua multiplicidade, a começar pelos saberes do corpo, que possam agregar valor à sua aprendizagem.

### 3.1 TEMPO, CORPO E PRESENTIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

---

<sup>7</sup> Conceito utilizado por Sílvia Luiz de Almeida, que se refere a diferentes práticas de uma sociedade que privilegia um grupo social ou étnico tendo-o superior em uma posição privilegiada, deixando outros grupos à margem, prejudicando-os assim de maneira constante ao longo do tempo.

Um conceito fundamental para a História e seu trabalho enquanto disciplina na sala de aula é o conceito de tempo. Como afirma Bittencourt (2004, p. 203) “Tempo e espaço constituem os materiais básicos dos historiadores. De fato, qualquer escrita da História fundamenta-se numa dimensão temporal e espacial”. Assim, fazer com que o estudante compreenda, através da prática, toda a especificidade que envolve o conceito, não é uma das atividades mais simples, contudo

(...) apenas conhecer datas e memorizá-las, como se sabe, não constitui um aprendizado significativo, a não ser que se entenda o sentido das datações. Não é suficiente o aluno conhecer os calendários ou indicar os acontecimentos dos séculos. A aquisição dessas informações e habilidades é, sem dúvida, necessária, mas deve ser acompanhada de uma reflexão sobre o significado da datação. O uso das datas precisa estar vinculado a uma busca de explicação sobre o que vem antes ou depois, sobre o que é simultâneo ou ainda sobre o tempo de separação dos diversos fatos históricos (...) (BITTENCOURT, 2004, p. 211).

Compreendemos, portanto, o tempo em uma dimensão que não se restringe à mera datação. Essa noção de tempo a ser trabalhada, e em até certo ponto construída, deve propiciar ao estudante uma postura reflexiva no que se refere à noção e compreensão de tempo passado, presente e futuro que este possui. Buscar metodologias que facilitem esse processo de ensino e aprendizagem nas aulas de História, com conceitos como os de tempo, e tão fundamental à compreensão histórica, é desafiador ao mesmo tempo que necessário.

Nossos estudantes necessitam, de fato, dessa experiência e sensibilidade de se perceberem não apenas no tempo, mas também no espaço. Isso demanda um engajamento do corpo em sua relação com a simultaneidade do tempo presente com aquilo que Gumbrecht denomina *presentificação*. Não se trata de estimular os anacronismos, mas de exercitar um desejo de presentificar o corpo no espaço, trazer o passado para perto, em um processo reflexivo que insere o corpo do indivíduo na discussão histórica. Tal ação proporciona ao estudante participar de modo efetivo do desenvolvimento do conhecimento histórico.

Na atualidade, aquela concepção outrora construída em que através da História poderíamos aprender e fazer claras projeções para o futuro, parece estar perdendo espaço nas discussões históricas e nas práticas sociais.

(...) antigamente o modelo historicista de identificar regularidade de transformação histórica existia como base de previsões. Identificando regularidades da transformação histórica costumava-se projetar cenários no futuro e então ter uma orientação clara para a ação (GUMBRECHT, 2011, p. 29).



Essa realização de previsões como algo orientador da vida dos indivíduos vem perdendo a credibilidade ao longo do tempo em razão das incertezas que o futuro agora traz. Aquele horizonte de futuro como progresso estabelecido na modernidade, vai se esfacelando e abrindo espaço para uma diferente concepção. O futuro é agora algo que não se pode prever. Surgem então outras formas de conceber e representar o tempo nas relações dos indivíduos entre eles mesmos, e com os espaços que ocupam. “(...) fazer previsões parece absurdamente impossível. Continuamos fazendo, mas já não acreditamos nelas, elas já não têm valor orientador (...)” (GUMBRECHT, 2011, p. 29).

Ainda em Gumbrecht, o passado teria se efetivado, sobretudo na Idade Média, por sua característica didática, enquanto modelo de aprendizagem. Seria possível, portanto, aprender com um passado carregado de ensinamentos.

(...) essa perda da convicção de poder aprender com o passado é o ponto final do esvaziamento dessa capacidade que começa na Idade Média. Nos séculos XII e XIII, todos os intelectuais e eruditos estavam convencidos de que qualquer coisa do passado guardava um ensinamento. Até no que para nós seria “louco”, ou irregular, por que achava-se que vivíamos numa cosmologia de justiça divina (GUMBRECHT, 2011, p. 30).

Desse modo, para a projeção do futuro do indivíduo, bastaria se voltar para o seu passado e analisar, com base em suas atitudes e realizações, o que o futuro lhe guardava, o que pela providência lhe seria atribuído. Compreendemos, até agora, portanto, que nesse caso, o passado seria exemplar, gerando ensinamento e aprendizagem para a construção de um futuro com alcances previsíveis.

Para Gumbrecht, a História vem perdendo o seu poder de legitimidade, pelo menos no seu aspecto político e prático. A História, que estava próxima ao indivíduo capaz de aprender com o passado, perdeu espaço de afirmação, “não se pode mais aprender com a História”. Essa História escapa aos indivíduos e agora só é compreendida quando se concebe enquanto disciplina ou saber científico adquirido. A pessoa comum, não tem mais domínio sobre uma História que legitima processos compreensíveis para sua realidade. Agora nem todas as pessoas podem aprender com a História. É necessária uma formação para tal em contraposição ao que vigorava até o século XVIII. “(...) O preço – a dificuldade – de tirar lições da história a partir do século XVIII é muito mais alto. São poucas as pessoas privilegiadas, poucas as pessoas que têm uma formação específica e que conseguem aprender com a história.” (GUMBRECHT, 2011, p.31) Essa dificuldade de se aprender com a história na atualidade não quer dizer que ela se tenha tornado desimportante, ou que tenhamos descartado o passado em nossas vivências.

“(...) Antes, acreditávamos que nossa práxis dependia do passado. Embora essa dependência já tenha desaparecido, hoje continua um fascínio pelo passado, como se não pudéssemos nos desinteressar dele. (...)” (GUMBRECHT, 2011, p.31).

Esse fascínio que o teórico ressalta, se constitui em uma relação na qual não abandonamos o passado, não podemos ou não queremos nos esquecer dele. É uma relação de dependência que não ocorre somente e diretamente ligada ao campo da História. Pode estar ligada a outros aspectos práticos da vida cotidiana. O fascínio pelo passado, esse desejo de conhecer, de querer reviver o mesmo, é uma das marcas da nossa sociedade. Como afirma Gumbrecht, (2011, p. 33), “(...) o fascínio do passado seria o desejo de reviver o passado, desejo de uma imersão total num passado impossível para nós (...)”. Há um desejo de presentificação, de trazer de volta aquilo que já foi um dia, como forma de gerar intimidade, aproximação. Na sala de aula, os estudantes demonstram com frequência esse desejo, como se para eles a aprendizagem tivesse um sentido, um significado maior, que esses conseguem compreender a partir do momento que esta fica mais próxima a eles, mais próxima de seus corpos.

A utilização das linguagens artísticas – que criam condições, através de processos criativos envolvendo o corpo e sua relação com o espaço – presentifica no corpo do estudante aquele passado, torna-se então uma tarefa desafiadora que está em consonância com essa perspectiva contemporânea do tempo cujo horizonte de expectativa condensado já não nos leva mais a querer aprender com o passado. É bem verdade que não conseguimos reviver o passado, cada experiência é única, nunca poderemos experimentar as mesmas sensações. Contudo, alimentamos esse fascínio por um passado que nos interessa, e não queremos esquecer. Somos, até certo ponto, dependentes do passado. “(...) O fascínio pelo passado seria a base das diferentes, das múltiplas dependências da história, seria uma base conceitual (...)” (GUMBRECHT, 2011, p. 33).

Quando analisamos nossa relação com o tempo presente contrapondo-o ao passado, presente e futuro, podemos perceber que “Entre um futuro fechado de um lado, e um passado que, de repente, nos está inundando, o presente já não é um presente de transição. Eu acho que estamos morando em um presente cada vez mais repleto de simultaneidades. (...)”. (GUMBRECHT, 2011, p. 40). O presente se tornou algo amplo, alargado, ao mesmo tempo que vivemos uma “aceleração do tempo” “(...) observa-se, nesses séculos, uma temporalização da história, em cujo fim se encontra uma forma peculiar de aceleração que caracteriza a nossa modernidade.” (KOSELLECK, 2006, p.23). Essa “aceleração do tempo”, da qual Koselleck nos fala, modifica nossa relação com o tempo e, conseqüentemente, a nossa percepção de nós mesmos e da sociedade, trazendo ainda essa ampliação do presente em detrimento do passado

e do futuro. Não se quer dizer que passado e futuro não são mais considerados ou vistos como desimportantes, contudo, o nosso centramento é hoje no tempo presente.

(...) Hoje a aceleração faz parte da nossa experiência cotidiana, graças à explosão demográfica e à capacidade técnica, assim como em consequência das alterações de regime político, hoje mais frequentes. O horizonte “natural” da história foi abandonado, ao mesmo tempo em que a experiência de aceleração descortinou novas perspectivas que impregnaram o conceito de revolução (KOSELLECK, 2006, p. 69).

Retomando Gumbrecht, quando este trata da relação que estabelecemos entre passado, presente e futuro e suas modificações ao longo do tempo, o teórico destaca que, em uma antiga noção pautada no conceito de tempo histórico, tínhamos outra concepção quanto ao tempo presente.

“(...) o presente parecia ser um breve momento de transição no qual os humanos davam forma à sua subjetividade, usavam sua capacidade por meio da imaginação e da escolha entre possíveis futuros, e tentavam contribuir para concretizar o futuro específico que haviam escolhido (...)” (GUMBRECHT, 2010, p. 150).

Desse modo, podemos considerar em termos de análise e vivência que o tempo presente seria, portanto, a dimensão temporal “menos importante”. Essa visão decorre do caráter transitório deste que, se analisarmos bem, é o único tempo que de fato “temos nas mãos”.

Atualmente, como destaca Gumbrecht, há uma alteração em nossa relação com essas dimensões do tempo, a saber, passado, presente e futuro. Assim, surge um passado que não queremos deixar para trás, preso na noção de exemplo, queremos, desse modo, que esse passado continue presente, de tal maneira que isso se reflete na maneira, digamos “carinhosa”, como tratamos os vestígios do passado. “(...) Já que não podemos sempre tocar, ouvir ou cheirar o passado, tratamos com carinho as ilusões de tais percepções. (...)” (GUMBRECHT, 2010, p. 151). Possuímos esse desejo, esse fascínio de experimentar, de reviver esse passado em nossos corpos em uma experiência mais sensorial, de modo que por um instante, esse passado parece estar presente na dimensão da presentificação. Não se trata de resgatar o passado, pois sabemos que tal tarefa é inalcançável, mas de trazê-lo o mais palpável possível para o presente, em uma experiência capaz de valorizar os sentidos, uma vez que não o queremos deixar para trás, o queremos na verdade próximo a nossos corpos.

O teórico destaca, ainda, a diferença que há entre as técnicas que utilizamos para presentificar o passado, das utilizadas para aprender com o passado.

(...) O desejo de presença nos leva a imaginar como nos teríamos relacionado intelectualmente, e os nossos corpos, com determinados objetos (em vez de perguntar o que esses objetos “querem dizer”) se tivéssemos encontrado com eles nos seus mundos cotidianos históricos (...) (GUMBRECHT, 2010, p. 155).

Trata-se, portanto, de uma experiência mais sensorial de presentificar através dos nossos sentidos, a sensação de um passado que possa ser experimentado a partir de um corpo, do nosso corpo. Nosso desejo de presentificação, de trazer esse passado para mais próximo de nós, de não o deixar ir embora, nos traz a ideia de um presente mais amplo, mais cheio de acontecimentos, capaz de agrega-los conferindo a ideia de simultaneidade. “(...) Um presente assim amplo acabaria por acumular diferentes mundos passados e os seus artefatos numa esfera de simultaneidade (...)” (GUMBRECHT, 2010, p. 152).

Nesse presente amplo, o corpo do indivíduo deve estar inserido. E como fazemos isso quando nos voltamos para o ensino de História? Essa é uma das motivações desta pesquisa, que como já citado em alguns momentos, propõe a utilização das linguagens artísticas que envolvem o corpo associadas à disciplina de História em seu ensino. Sendo assim, acreditamos que essas linguagens podem afetar sobremaneira o corpo do indivíduo perante o seu processo de aprendizagem.

Os estudantes demonstram esse desejo de presentificação, de trazer esse passado para mais próximo de si, pois desse modo percebem aqueles conteúdos que em um dado momento eram distantes e sem significado para mais próximo de suas vivências. A presença do corpo do estudante em interação com as linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal, através de seus sentidos e sensibilidades, afeta o processo de ensino-aprendizagem. Processo esse que não pode ser pautado unicamente em um tradicionalismo metodológico, que valoriza tão somente a interpretação como meio possível para alcançar o conhecimento, visando apropriação deste meramente através do que Gumbrecht chama de *produção de sentido*. O estudante, através de diferentes atividades, pode se relacionar com esse passado a partir da *produção de presença*, ou seja, presentificar através de seu próprio corpo, das diferentes sensações que pode experimentar o passado que estava “preso” naqueles outrora enfadonhos conteúdos trabalhados nas aulas de História.

### 3.2 O CORPO E O ENSINO DE HISTÓRIA NA PRODUÇÃO DE PRESENÇA

Gumbrecht, ao criticar a concepção eurocentrada de produção do conhecimento, que tem como elemento principal a interpretação, sugere como meio para romper com esse modelo

tradicionalista em sua unicidade, pautado em um positivismo e em uma perspectiva eurocentrada, como já comentamos, a consideração do corpo no processo de aprendizagem. Em vários momentos, é interessante nos atentarmos a isso, o teórico reafirma que a intenção não é desqualificar a construção do conhecimento através da interpretação, que ele chama de *produção de sentido*. O que se reafirma é a possibilidade de outros meios também serem utilizados na produção do conhecimento, o que o autor denomina de *produção de presença*.

Um dos motivos, em muitas situações, das linguagens corporais não serem valorizadas perante sua inserção no ensino, pode residir no fato de o corpo, como veículo portador de cultura, não ser tão central quando partimos de um pensamento eurocentrado. Pensamento esse que valoriza, em suma, a produção de sentido. Para Tavares, a sabedoria corporal é uma relação em que o corpo é portador e salvaguarda da cultura.

Este tipo de saber é tipicamente próprio das nações não europeias, forjado na relação com seu corpo sem a presença de mediações institucionais, sendo ele mesmo, o próprio corpo, a instituição maior e complementar da própria vida da comunidade: o ser instituinte e comunitário existente (TAVARES, 1997, p. 217).

Estabelecendo uma conexão com Gumbrecht, podemos perceber que essa relação se dá através de uma produção de presença, onde o corpo pode ser produtor do conhecimento, o corpo por ele mesmo, pois há coisas que estão para além do sentido e da interpretação. Ainda para Tavares (1997, p. 220) “Com o corpo percebemos e sentimos o mundo. Por esse intermédio desenvolvemos e aperfeiçoamos a comunicação com as outras pessoas, com os outros indivíduos, criando símbolos que nos permitem significar expressivamente a realidade.”

Se relacionamos essas discussões com o ensino de História em sala de aula, podemos avistar que o corpo do estudante pode, de modo efetivo, tornar-se parte e veículo de produção do saber histórico. Tavares, em seus estudos sobre a perspectiva do corpo para os povos africanos e afrodescendentes, assinala que eles são como

(...) arquivos, armas, lugares de memória, ferramentas cognitivas e socioculturais de autorreferencialização e reconhecimento, em geral, nas cidadanias apartadas que foram edificadas em todas as regiões sobre estes corpos derivados da África (...) (TAVARES, 2016, p.11).

Desse modo, podemos perceber a vivência do corpo, de acordo com as matrizes epistemológicas afrodescendentes, como portador de cultura e saberes. O corpo do indivíduo deve ser concebido não como um simples objeto, mas sim como um meio sensível para se inserir no mundo e estar nele, o que o colonizador tenta a todo custo apagar, negando os diferentes modos que os diferentes povos possuem de se relacionar com seus corpos. O corpo

é protagonista, um produtor de conhecimento legítimo. Devemos, portanto, reconhecer também esse potencial no processo pedagógico. O corpo fala, o corpo aprende, o corpo transmite, “(...) Linguagem que nasce do corpo e corpo que cresce na linguagem (...) Instrumento para inscrever e se inscrever a própria narrativa. Dizer como quer ser, estar e conviver nos mundos, com os outros (...)” (TAVARES, 2016, p. 13).

Devemos “(...) incluir categorias de pensamento elaboradas pelas formas corporais e regimes de corporeidades desenvolvidos pela sabedoria da vida comunitária (...)” (TAVARES, 2016, p. 14), dessa maneira, nos voltando para a realidade do ensino, estaremos valorizando o nosso estudante em uma relação na qual partimos dos seus saberes e experiências. Acreditamos que essa prática que valoriza de modo mais efetivo o educando, contribui para que ele se sinta parte integrante e responsável pela sua aprendizagem. Sendo assim possível um maior êxito perante as discussões que envolvem as especificidades da disciplina de História, uma vez que estas passam a serem vistas pelos estudantes como algo que possui um significado, uma contribuição prática em sua vida, um conhecimento que lhe pode ser “útil”. Segundo Martins,

(...) o corpo em performance é, não apenas, expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição do conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem. Nesse sentido, o que no corpo se repete não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação e transmissão da memória do conhecimento, seja este estético, filosófico, metafísico, científico, tecnológico, etc. (...) (MARTINS, 2003, p. 66)

Quando propomos a utilização das linguagens corporais voltadas para o ensino de História na sala de aula envolvendo variadas atividades, acreditamos que de fato elas são capazes de auxiliar o desenvolvimento, entre outras questões, da aprendizagem. Como na citação de Martins, o corpo está de fato inserido como elemento produtor do conhecimento em uma relação que passa primeiramente por este, partindo das sensações que o corpo pode experimentar.

O envolvimento do corpo deve ser considerado como fundamental na educação, pois “Toda aprendizagem tem uma inscrição corporal. Não existe mentalização sem corporalização. Por isso o corpo aprendente é a referência fundante de toda aprendizagem” (ASSMANN, 1995, p. 47). Seria possível, portanto, considerar a aprendizagem histórica a partir do uso das linguagens corporais?

Para Berutti e Marques (2009, p. 153)

Muitas atividades podem ser concebidas também como uma oportunidade para se fortalecer os laços entre alunos e professores. Elas devem ser diversificadas, a fim de permitir o desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas, tais como a produção de textos, a realização de pesquisas e, em alguns momentos, encenações teatrais.

Esse envolvimento, que gera empatia e maior identificação entre estudante e professor pode favorecer o ensino. Essa aproximação gera uma relação de confiança com um público tão complexo com o qual se lida no Ensino Médio, que são os jovens em seu turbilhão de emoções. É relevante, ainda, propor uma variedade de linguagens corporais que podem ser trabalhadas, pois assim temos uma maior chance de valorizar as habilidades que os estudantes possuem. Não se trata de trabalhar e “exigir” dos educandos que desenvolvam as habilidades técnicas necessárias a cada linguagem. A intenção na verdade é propiciar uma aprendizagem que parte do corpo da pessoa, considerando sua presença e importância no processo de ensino-aprendizagem, valorizando, ainda, as habilidades que cada estudante possui, por exemplo, se um discente sabe tocar violão, por que não partir dessa habilidade que é individual e construirmos algo com o coletivo que, neste caso, é a sala de aula, valorizando habilidades de cada um, outros estudantes que sabem cantar, dançar, declamar, atuar etc.?

Os sentidos corporais, a partir das diferentes sensações e sensibilidades, são veículos fundamentais para o desenvolvimento da consciência crítica. Como vimos a partir de Gumbrecht (2010), não necessariamente a aprendizagem deve acontecer a partir da metafísica ou da hermenêutica, em um processo pautado tão somente pela supremacia da interpretação. Outras dimensões e modo de produção de sentido podem e devem ser consideradas.

Chegamos finalmente ao conceito de “produção de presença”, estabelecido por Gumbrecht (2010, p.13)

(...) A palavra “presença” não se refere (pelo menos, não principalmente) a uma relação temporal. Antes, refere-se a uma relação espacial com o mundo e seus objetos. Uma coisa “presente” deve ser tangível por mãos humanas – o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos. Assim, uso “produção” no sentido da sua raiz etimológica (do latim *producere*), que se refere ao ato de “trazer para diante” um objeto no espaço. Aqui, a palavra “produção” não está associada à fabricação de artefatos ou de material industrial. Por isso, “produção de presença” aponta para todos os tipos de eventos e processos nos quais se inicia ou se intensifica o impacto dos objetos “presentes” sobre corpos humanos. Todos os objetos disponíveis “em presença” serão chamados, neste livro, “as coisas do mundo” (...).

A partir de tal concepção, podemos compreender de que forma o uso de expressões artísticas do corpo, contribui para experimentar uma História mais palpável, de modo que a metodologia utilizada nas atividades que venho desenvolvendo possibilitem ao estudante uma

presentificação do tempo, levando-o a compreender as questões que envolvem as temporalidades em suas complexidades, partindo de um modo mais sensorial.

(...) pretendo que a componente das “Artes” tenha um papel muito mais preponderante do que o de ser apenas uma parte tradicional no nome de um conjunto de disciplinas acadêmicas. Acredito que, na sua convergência, as movimentações para dar mais destaque ao elemento da presença na experiência estética, a esteticização potencial da história e a proposta de libertar o nosso ensino da obrigação de oferecer orientação ética podem criar, mais uma vez, maior consciência da proximidade que a prática artística concreta pode ter relativamente às nossas atividades acadêmicas (...) (GUMBRECHT, 2010, p. 124).

As linguagens artísticas poderiam então nos proporcionar essa mediação de aprendizagem a partir da *produção de presença*, nos auxiliando no trabalho com o tempo e com o desenvolvimento da consciência histórica dos indivíduos, através do modo com o qual pode ser possibilitada uma experiência de presentificação do tempo, a partir do momento que depositamos um especial cuidado com a metodologia empregada nas aulas e a utilização desses recursos que as linguagens artísticas podem oferecer.

Para Gumbrecht (2010, p. 123)

(...) a *presentificação* de mundos passados – ou seja, as técnicas que produzem a sensação (ou melhor, a ilusão) de que os mundos do passado podem tornar-se de novo tangíveis – é uma atividade sem qualquer capacidade de explicar os valores relativos das diferentes formas de experiência estética (desde que tais explicações sejam aquilo que estávamos habituados a pensar como função do conhecimento histórico em relação a estética).

Esse aspecto de abertura às linguagens corporais, mesmo não sendo um processo recente, quando o pensamos inserido no ensino de História notamos, ainda, que se apresenta resistência por teóricos e/ou profissionais da educação, em um receio quando se trata da legitimidade do conhecimento histórico a ser produzido a partir delas. É necessário levarmos em consideração que no processo de produção do conhecimento, mobilizamos uma série de diferentes processos, ativando diferentes áreas do intelecto, não podendo nos esquecer, assim, o que confere a imaginação dentro desta condicionante.

É importante, ainda, ressaltar que a intenção aqui é mostrar e defender que há uma outra possibilidade de se produzir conhecimento, considerando que o corpo do estudante também faz parte desse desenvolvimento. Partindo das linguagens artísticas envolvendo corpo como fator de sensibilização e aproximação com os estudantes, dentro de um processo onde estes buscam, em um esforço próprio, presentificar o tempo na produção de clipes, musicais, jornais, etc., se conectam consigo mesmos e com os outros em um processo que é individual, mas também



coletivo, auxilia através de diferentes sensações com os efeitos de presença, o desenvolvimento do conhecimento histórico.

Gumbrecht defende que a presentificação do tempo viria através do estímulo dos sentidos, pelos quais o estudante produziria um conhecimento significativo a partir de sua própria vivência.

Quando sentirmos esse jogo da nossa imaginação histórica pode ser sedutor e contagioso, quando seduzirmos outras pessoas para o mesmo processo intelectual, teremos produzido a mesma situação a que nos referimos quando dizemos que alguém é capaz de “invocar o passado” (GUMBRECHT, 2010, p. 155).

Como professores não devemos temer o novo e criar resistências à mudança, quando se trata da utilização de novas metodologias, pois elas podem acabar ressignificando nossas práticas e possibilitando uma melhor aprendizagem aos nossos estudantes. Podemos nos indagar se de fato sair da nossa zona de conforto, do lugar absoluto de “certezas” e seguranças e nos expor a essa condição de fragilidade e insegurança não seria necessário para a construção de novos conhecimentos a partir da experiência dos sentidos. O novo pode assustar e nos trazer insegurança, mas também pode ser uma forma única de aprender e dar significado à vida em uma experiência única ao indivíduo.

Lembro aqui, neste momento, muitos dos meus estudantes e de minhas experiências em sala de aula. Quando proponho uma nova atividade, a exemplo do trabalho com as diferentes linguagens no ensino de História, a qual não estão habituados e os tiram de sua zona de conforto nesse processo eles acabam expondo suas fragilidades, talvez por um pensamento já enraizado de terem que responder de forma correta às proposições, centrados em uma “verdade”, os estudantes acabam apresentando, em um primeiro momento, algumas resistências.

Esse processo será responsável pelo surgimento de um novo conhecimento e/ou postura por parte do indivíduo que questiona suas certezas partindo de um processo reflexivo. Assim, para Gumbrecht, através dessa experiência mais sensorial com a produção de presença, o estudante poderia, a partir de uma ampliação da sua sensibilidade, produzir conhecimento dentro de uma complexidade, conseguindo, ainda, se compreender dentro do processo histórico e se relacionar com a sua realidade.

Se a todo momento o mundo afeta o corpo e os nossos sentidos, seria então fundamental pensar e sentir isso, destinando um tempo para essas sensibilidades sem deixar que passem desapercibidas e, a partir dessa oportunidade de experimentação, produzir um conhecimento que, respeitado o seu tempo de maturação, passa a compor de fato a construção do sujeito. Se

podemos conceber o homem em suas particularidades, fugindo de uma visão unificadora da História como uma ciência objetiva capaz de produzir a verdade, se passamos a enxergar o homem como um ser carregado de subjetividades e a História produzida por eles como também carregando consigo essas marcas, nos permitindo chegar não mais a uma verdade, mas a verdades históricas, qual seria o problema em produzir conhecimento a partir de expressões tão genuinamente humanas como a arte através de diferentes linguagens?

Esses descentramentos provocados a partir da produção de presença permitem ao estudante se colocar no lugar do outro, perceber o outro no tempo, algo tão fundamental e tão difícil de se conseguir realizar no ensino de História. As aulas de História devem ser também um exercício de sensibilidade histórica. Não se trata, portanto, de polarizar ou escolher um modo de produção do conhecimento: razão histórica e sensibilidade histórica podem ser complementares.

No mundo contemporâneo temos modificações constantes e uma produção de conhecimento em uma velocidade nunca antes experimentada. A facilidade de acesso e produção de informações que podem ser utilizadas para produzir conhecimento modificam o nosso comportamento, o modo como damos sentido e significado às coisas e à nossa produção de conhecimento. Assim sendo, o que propomos neste trabalho é analisar em que medida as linguagens corporais podem ser utilizadas para facilitar a aprendizagem histórica através de uma problematização mais próxima ao jovem. E como estas podem ser ainda fator importante no desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos e da compreensão de tempo. Contudo, temos consciência de que para que este processo seja exitoso, é necessário que estejamos abertos ao novo.

### 3.3 LINGUAGENS ARTÍSTICAS QUE ENVOLVEM O CORPO E ENSINO DE HISTÓRIA

O uso de diferentes linguagens tem sido cada vez mais incorporado nas aulas de História. As linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal estabelecem um diálogo acessível ao grande público, despertam a sensibilidade, interesse e atenção dos estudantes. À medida que possuem o poder de causar diferentes emoções, que fazem o indivíduo se conectar a estas em uma experiência onde seu corpo pode ser impactado em efeitos de presença, considerando as linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal como possibilidade para atrair essa atenção do jovem, seria plausível se pensar em que medida de fato estas podem ser fator facilitador para sensibilizar os estudantes à compreensão e o desenvolvimento do conhecimento histórico.

A conexão dos jovens com as linguagens é muito forte, na medida em que podem criar o sentido de identidade comunitária e pertencimento. Assim, o trabalho com as linguagens corporais resultantes da prática escolar pode vir a proporcionar, partindo dessas experiências mais sensoriais onde o corpo é colocado em jogo, o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica que seja de fato significativa.

Como afirma Duarte, quando fala da linguagem da música (2011, p. 12)

Sabemos da alegria que os jovens encontram em se comunicar com outros jovens e demais pessoas, graças às suas músicas, executadas ou simplesmente ouvidas, pois vivem, acolhem e levam em conta a diversidade cultural, o que lhes parece, com frequência, ser o valor essencial na escuta e na atividade musicais. Com isso, conseguem dividir e se respeitar, pois cada um pode ter a sua parte de colaboração na música, como executor ou audiência, fazendo parte de um movimento cultural e criando uma identidade para o grupo.

Os trabalhos que são produzidos pelos estudantes partem dessa necessidade de presentificar experiências a partir das quais a discussão e a aprendizagem de conteúdos históricos possam ser realizados de um modo diferente do convencional (pautado na *produção de sentido* e o paradigma da interpretação), ou seja, através dos efeitos de *produção de presença*.

Exemplificando essa relação ainda através da linguagem corporal da música, Duarte afirma que

Os eventos pedagógicos coletivos mediados pela música constituem um momento privilegiado para que os alunos se coloquem de forma uníssona com os outros. Trata-se de um momento de escuta recíproca, com as habituais ressonâncias e ruídos que em geral não são bem assimilados pela cultura escolar baseada no silêncio, mas que provocam momentaneamente uma identidade para o corpo discente (DUARTE, 2011, p. 35).

Uma questão recorrente que nos desestimula por vezes é essa cultura escolar baseada no silêncio. A escola concebida como o lugar da “ordem” e do silêncio não nos abre espaço para o trabalho com as linguagens corporais, pois o corpo, que aqui encontra espaço para a liberdade, não está puramente condicionado às cadeiras enfileiradas das salas de aula. Muitos docentes, quando se deparam com a utilização das linguagens corporais, como esse meio para gerar empatia e conexão com os estudantes, criticam justamente esse ponto. Como estudantes atuando, cantando e dançando podem aprender algo? O que isso tem a ver com a História?

Em algumas ocasiões já se chegou ao ponto de docentes expurgarem discursos, tendo como alvo os estudantes, para desqualificar esse tipo de trabalho como o musical por mim desenvolvido, que envolve, entre outras coisas, música, dança e atuação. Felizmente, esse

discurso proferido conseguiu atingir uma parcela mínima dos estudantes envolvidos, abrir-se ao novo, construir espaços de diálogo entre novos e velhos discursos, conceitos e ideias é essencial para a nossa formação como professor. Como dizia Belchior em sua canção *Velha Roupa Colorida* (1976), “No presente a mente, o corpo é diferente, E o passado é uma roupa que não nos serve mais.” Mudar é preciso, compreender os estudantes que recebemos em nossas salas de aula, estarmos atentos às suas necessidades é indispensável para o sucesso de nosso trabalho.

Um desafio é fazer com que o estudante se abra ao novo conhecimento colocado pelo professor e a narrativa por ele empregada, para que o discente possa atuar como um ser ativo e autônomo no processo de ensino-aprendizagem. Como é complicado fazer com que o estudante saia da sua zona de conforto para querer aprender coisas novas a partir das narrativas e ideias propostas pelo professor em um território que não é o seu. É importante compreender também que para o professor, assim como para o estudante, este processo de propor e executar novas metodologias é complexo, sendo necessário nesse momento coragem e disposição para inovar.

Gumbrecht afirma que a dificuldade em realizar tal tarefa acontece devido a insistência em um método exclusivamente conceitual. A linguagem meramente conceitual muitas vezes afasta o interesse dos estudantes pela aprendizagem. Abreu (2015) explicita dois motivos pelos quais isso acontece, sendo o primeiro devido ao fato de os conceitos serem produzidos em um espaço de compreensão e vivências que não é o do estudante, o que dificulta sua aproximação com temas tratados. E a outra questão seria a dificuldade advinda de se utilizar apenas uma parte do aparato reflexivo do indivíduo que, neste caso, seria o entendimento, deixando de lado a imaginação e o pensamento no processo de ensino-aprendizagem.

Gumbrecht defende que podemos experimentar outros meios para estimular no estudante a aprendizagem, onde o passado se tornaria presente. Essa presentificação do tempo viria através do estímulo dos sentidos com a utilização de linguagens artísticas envolvendo o corpo, algo que vem sendo feito no ensino de História. Assim, através dessa experiência com os sentidos e partindo do seu lugar social, o estudante produziria um conhecimento de fato significativo à sua vivência.

É importante salientar que a intenção da pesquisa não é fazer uma análise aprofundada acerca das estruturas técnicas das diferentes linguagens envolvendo o corpo na relação ensino-aprendizagem, e sim perceber em que medida estas podem ser utilizadas para estimular os estudantes na formação de uma consciência histórica crítica. Assim, seria possível romper, dentre outras questões, com uma perspectiva eurocentrada de produção do conhecimento, pautada na interpretação e na produção de sentido como único meio capaz de produzir

conhecimento. Propomos, desse modo, a utilização das linguagens artísticas que envolvem o corpo, de modo a promover através deste a produção de conhecimento, em um processo de presentificação, partindo de uma experiência onde os seus sentidos possam ser experimentados.

Acreditamos que propor uma liberdade maior ao corpo do estudante no processo de ensino-aprendizagem, onde os educandos possam partir de suas potencialidades e de seus movimentos, para que isso promova uma aprendizagem efetiva, com apreensão mais consciente dos conteúdos propostos. Esse conhecimento auxilia na formação de sua consciência crítica, tornando-o capaz de atuar de modo transformador na realidade na qual se insere.

#### **4 OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA, PARTINDO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS QUE ENVOLVEM A EXPRESSÃO CORPORAL**

Para todos nós que atuamos como profissionais da educação, exercendo com paixão esse ofício, é latente o desejo de proporcionar um ensino aos nossos estudantes que seja efetivamente uma potência de transformação em suas vidas e, por que não dizer, também nas nossas. Vivemos à procura de caminhos que possam ser mais prazerosos, nem sempre menos árduos, mas que possam trazer o discente para dentro do seu próprio processo de formação, compreendendo a importância deste para sua vida, e isso não é diferente quando falamos da disciplina de História.

Na busca por esses meios capazes de envolver os estudantes nas discussões acerca das diferentes temáticas propostas em sala de aula, encontramos na proposição de oficinas pedagógicas uma possibilidade para que isso aconteça, uma vez que estas unem teoria e prática em sua realização. De modo especial, as oficinas pedagógicas, principalmente em sua parte prática, podem propor e instigar o envolvimento do corpo do estudante, trazendo as discussões feitas em sala de aula ou fora dela para serem trabalhadas também em seus corpos. Direcionando-nos à disciplina de História, isso pode ser feito com o auxílio das linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal.

Mediano (1997), ao falar da sua experiência na formação de professores, afirma que para os professores a teoria só faz sentido se tiver origem na prática, pois é a partir daí que os profissionais podem refletir melhor e começar a produzir suas próprias teorias. Desse modo, se essa relação teoria e prática assim acontece com os professores, acreditamos ser possível afirmar que, de igual modo, pode ocorrer com os nossos estudantes. É complicado exigir nas aulas de História que nossos educandos mantenham uma concentração nas discussões teóricas que fazemos, utilizando seu poder de abstração (o que não é algo tão simples de se fazer), se não relacionamos isso à prática. Deixamos claro que não estamos subjugando ou tomando como desnecessária a produção de conhecimento partindo da discussão teórica, mas chamamos atenção para o fato de ser necessário que essa discussão esteja ligada à dimensão prática. Se essa teoria não parte da prática de nossos estudantes, corremos o risco de não conseguirmos nos conectar com os seus conhecimentos prévios, o que pode acabar por não gerar uma aprendizagem significativa ao nosso jovem.

Outro fator que aparece de forma clara no trabalho com as oficinas é o trabalho coletivo. Os estudantes são convidados a construir o conhecimento de modo coletivo, na interação com

seus pares. Para tal, é fundamental que se estimule a criação de uma relação de confiança entre os envolvidos, tanto professores como estudantes, para que se sintam confortáveis em expor suas habilidades e especialmente suas dificuldades, e desse modo, no fazer coletivo tenham a oportunidade de aprender juntos. Assim, o discente tem sua individualidade preservada, a partir do momento em que manifesta seus saberes para o grupo, e ao mesmo tempo, à medida que escuta o outro, reelabora estes saberes e ideias que se dão na dimensão do coletivo, valoriza-se o conhecimento prévio do educando é que se constrói um novo a partir da interação com o outro. Mediano (1997), nos chama a atenção para a importância dos envolvidos nesse processo compreenderem que não precisam ter medo de errar, pois se parte do princípio de que todo erro é construtivo. Esperamos, deste modo, que o discente se sinta confortável para tentar, para acertar e errar, mas principalmente para aprender, construir novos caminhos que o levem ao desenvolvimento do conhecimento histórico e da sua capacidade crítica.

Mais um aspecto positivo que podemos somar à utilização das oficinas pedagógicas é a possibilidade de uma avaliação contínua e formativa do trabalho a ser realizado. À medida que os estudantes vão executando as ações, podemos analisar o que está funcionando de fato e o que precisa de ajustes, para que consigamos de forma efetiva alcançar uma aprendizagem satisfatória, neste caso, sobre os conteúdos e discussões propostos pela disciplina de História. Percebamos que é essencial ouvir os nossos educandos, tentando compreender seus anseios para que essa intervenção seja possível e positiva e para que como docentes tenhamos a sensibilidade de estar junto aos nossos estudantes no desenvolvimento das ações propostas pelas oficinas. Esse estar junto a que nos referimos diz respeito a se colocar em uma posição de empatia e igualdade com o discente, mesmo sabendo que é o professor que conduz o processo de execução das oficinas, é necessário cuidado para não nos colocarmos como superiores aos estudantes, uma vez que essa postura de superioridade pode fazer com que nossos educandos não se sintam à vontade em partilhar conosco suas experiências e se crie uma relação engessada e dividida em pedestais definidos e separados entre docente X discente, o que não é o nosso desejo.

Nos referindo, ainda, à postura adotada pelo professor durante as oficinas, percebemos que este atua como um mediador e um incentivador, uma vez que cabe ao docente estimular os estudantes a pensar, a buscar soluções para as ações propostas ao invés de oferecer respostas prontas, situação a qual a maioria dos estudantes estão acostumados. Instigar no estudante esse desejo de buscar, de agir, de aprender, de assumir a responsabilidade e o protagonismo da própria aprendizagem, seja talvez o principal desafio nas oficinas, ao mesmo tempo que pode se tornar algo prazeroso, tanto aos professores quanto aos educandos. É necessário, ainda, que

o professor possua um olhar sensível para perceber no estudante os conhecimentos prévios que ele já possui e como estes podem servir de ancoradouro àqueles que desejamos desenvolver, valorizando sempre as habilidades que cada sujeito possui.

O professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes (PAVIANI E FONTANA, 2009, p. 79).

Mediano (1997) ressalta a relevância das oficinas, justificando que estas rompem com a metodologia tradicional, que centra a aprendizagem na memorização. Dessa maneira, percebemos que se privilegia apenas a *produção de sentido* perante a aprendizagem do estudante. Seguindo, a autora defende que as oficinas fazem essa ligação entre teoria e prática e consideram o estudante não somente aquele que é capaz de decorar e oferecer informações após a aplicação de uma avaliação. Ao contrário disso, as oficinas consideram o educando como um ser humano inteligente que interage com seu meio natural e social e é capaz de gerar aprendizagem a partir destes, através da interação e da reflexão. A aprendizagem do estudante, partindo desses meios, se torna o ponto central desse processo.

Para Paviani e Fontana (2009, p. 78), “Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. Concebemos neste trabalho essa dimensão do sentir, no sentido sensorial mesmo da palavra, que esse conhecimento possa ser sentido pelo estudante na experiência que seu corpo possa lhe proporcionar, a partir da utilização das diferentes linguagens artísticas que envolvem o corpo, a exemplo da dança e da música. Esse sentir, ligado à dimensão teórica e prática em uma atuação mais ativa do estudante, levando-o à reflexão e à constituição de novos saberes.

Acreditamos que ao utilizarmos as diferentes linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal, aliadas à proposição de oficinas pedagógicas no ensino de História, estaremos unindo teoria e prática e valorizando o sujeito no seu processo de ensino-aprendizagem. Além disso, estaremos abarcando outro fator que defendemos ao longo deste trabalho, que é o de considerar o corpo e a mente dos estudantes, estimulando a *produção de presença*, onde o corpo do educando é também veículo para a construção do conhecimento histórico. O conhecimento é, dessa maneira, construído em uma relação entre teoria e prática, a partir do corpo, no corpo e para o corpo do estudante, tornando a disciplina de História mais



prazerosa e envolvente quando comparada à sua condução com métodos puramente tradicionais.

A construção do conhecimento nas oficinas que possuem como ponto de partida o próprio estudante, deve ser feita de maneira cuidadosa. As oficinas pedagógicas devem, ainda, abarcar três dimensões, a saber: um campo, um processo pedagógico e uma relação teórico-prática. O campo considera a realidade dos estudantes, suas necessidades e demandas, para que possamos criar uma relação construtiva a partir de suas práticas. O processo pedagógico é centrado no próprio estudante e em seu desenvolvimento durante a execução das atividades que envolvem sua ação no campo. A relação teórico-prática diz respeito ao objetivo da oficina de romper com essa separação entre teoria e prática, trazendo o conhecimento para mais próximo do estudante, em processos que se integram e não que se excluem (MEDIANO, 1997).

Ao final da oficina é fundamental que o estudante consiga sistematizar o que aprendeu, por isso a relevância do ato reflexivo também após o processo de execução. Munido de um novo conhecimento que se ancora ao conhecimento prévio que o nosso discente possuía, ele poderá agora atuar de modo efetivo como agente transformador da realidade na qual se insere. Sem esta transformação, que inclui também o desenvolvimento da consciência crítica, seria como se as oficinas não conseguissem atingir os seus objetivos.

Por vezes podemos classificar as oficinas pedagógicas como atividades simples de serem realizadas, contudo é muito importante que estejamos conscientes da complexidade de seu processo. Complexidade esta que vai desde o seu planejamento, que deve sempre ser flexível, mas se manifesta principalmente em sua execução, pois para o seu sucesso é imprescindível que adotemos posturas capazes de fazer com que de fato consigamos partir da prática dos estudantes, relacionando a teoria e agregando novos conhecimentos aos já expostos pelos discentes, transformando o conhecimento do senso comum em saber científico. Nos moldes que propomos neste trabalho, temos um desafio a mais que é o envolvimento do corpo do estudante nesta prática.

#### 4.1 PARTINDO DO LUGAR DO ESTUDANTE: CONHECIMENTOS PRÉVIOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Como já mencionamos em alguns momentos desta dissertação, os nossos discentes podem demonstrar desinteresse em relação à disciplina de História e as discussões por ela propostas. Uma das questões que pode levar o estudante a não estabelecer identificação com o conhecimento histórico, além da não inserção do seu corpo no processo de ensino-

aprendizagem, é a não valorização do seu mundo, da sua cultura, dos seus conhecimentos prévios. É importante levarmos em consideração que as pessoas possuem suas particularidades, em seus modos de ser, viver e pensar, e estas chegam até nós, como professores, dentro de nossas salas de aula. Desse modo, não podemos deixar essas particularidades e saberes passarem despercebidos nas diferentes discussões que propomos acerca dos conteúdos de História.

Em relação aos conhecimentos prévios, é importante considerar que são representações do mundo social, e tais representações emanam do conhecimento prático, das vivências compartilhadas com seus grupos de referência, daquilo que circula na sociedade como senso comum nos mais diferentes temas e acontecimentos (BERUTTI e MARQUES, 2009, p. 23).

Não considerar esses conhecimentos e habilidades dos estudantes é perder a oportunidade de estabelecer uma relação de aprendizagem, que pode vir a fortalecer a identidade do estudante, valorizando-o como protagonista em um processo reflexivo, onde este é o principal responsável por sua aprendizagem. Como afirma Freire (1996, p.15)

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.

Pensando em tornar a História um conhecimento mais palpável e próximo aos estudantes, utilizamos como viés possível o trabalho com as diferentes linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal. Estas atuam como meio para estímulo aos sentidos corporais, trazendo-as para dentro do ensino de História e produzindo junto aos discentes, *sketches*, jornais televisivos, *talk show's*, clipes musicais, cinema mudo e musicais. Os estudantes se identificam com a utilização de variadas linguagens, a exemplo da música a qual, como coloca BITTENCOURT (2004, p. 379) “(...) é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração”.

Podemos, assim, partir do conhecimento histórico de cada um dos estudantes, uma vez que estes não são neutros, muito menos páginas em branco para construir com a mediação do professor, novos saberes históricos tão essenciais ao desenvolvimento da consciência crítica

dos indivíduos. Esse seria um meio para romper com a dificuldade de trabalhar a disciplina de História no ambiente escolar. Lembrando que a dificuldade que aqui nos referimos, dentre outras tantas, é aquela relacionada ao desinteresse do estudante em estudar História.

Nos propomos aqui a discutir de maneira breve acerca de um conceito, a saber, o conceito de aprendizagem significativa, que aplicado ao ensino de História pode se compor em uma alternativa para tornar as discussões em sala de aula mais atrativas e enriquecedoras ao estudante em seu processo de aprendizagem. Partimos da teoria da aprendizagem significativa, proposta pelo Psicólogo David Ausubel (1968), na qual ele afirma que se deve, no processo de ensino-aprendizagem, valorizar o conhecimento, as informações que o indivíduo já possui. Partindo desses conhecimentos, podemos construir de maneira significativa outros novos, de modo que estes se ancorem nas informações que o indivíduo já dispõe, funcionando como ponte entre o que o estudante sabe e o que ele precisa saber “o conhecimento prévio é, isoladamente, a variável que mais influencia a aprendizagem. Em última análise, só podemos aprender a partir daquilo que já conhecemos” (MOREIRA, 2006, p. 49). Desse modo, partindo da realidade do estudante, considerado como um todo e em sua complexidade, teremos maiores chances de despertar o seu interesse pela disciplina de História, construindo uma aprendizagem de fato significativa.

(...) a teoria da aprendizagem significativa, ao descrever o processo de aprendizagem, no qual destaca o conhecimento prévio do aprendiz como o fator isolado mais importante na determinação do processo de ensino, oferece uma contribuição fundamental para o reconhecimento do aluno como sujeito que aprende; das possibilidades de mudança por meio do aprendizado; da necessidade de não transformar diferenças sociais, econômicas, culturais e cognitivas em desigualdades escolares (ALEGRO, 2008, p. 15).

A utilização da aprendizagem significativa há muito já é feita em disciplinas como a Matemática e a Física, contudo, sua aplicação e discussão no campo da História é mais recente. Isso não significa dizer que, a inserção desta na disciplina de História e sua aplicação no ambiente escolar não seja importante e possível de ser realizada. É importante articular o conhecimento prévio do estudante com o novo conhecimento a ser aprendido por ele, de modo que, para Marco Antonio Moreira,

(...) a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Nesse processo, que é não-litera e não-arbitrário, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade (...) (MOREIRA, 2006, p. 49).

O conhecimento permanece nesta relação como algo próximo e compreensível ao estudante, uma vez que parte também dele. Quando falamos da disciplina de História, percebemos que, apesar desta já se constituir há algum tempo no ambiente escolar como disciplina, “(...) somente a partir dos anos 1970 a produção do conhecimento na escola torna-se tema de debate questionando a fragmentação entre o saber e o fazer do professor” (ABUD, 2001 *apud* ALEGRO, 2008, p. 14). Assim, percebemos uma preocupação tardia em estudá-la e debatê-la no que concerne às suas relações de ensino, ou seja, em relação ao modo como os professores conduzem as discussões e abordagens dos diferentes conteúdos propostos em sala de aula.

A aprendizagem significativa proposta por Ausubel pode se constituir como uma das possíveis alternativas para tornar as aulas de História mais atraentes aos estudantes onde, considerando os conhecimentos prévios que estes possuem, podemos fazer com que se sintam pertencentes e envolvidos na construção do conhecimento histórico, contudo

Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quer memorizar o conteúdo, arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo lugar, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser, potencialmente, significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo e o significado psicológico é uma experiência que cada um tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio (PELIZZARI, 2002, p. 38).

Então, para que a aprendizagem significativa ocorra, precisamos também da disposição do estudante em aprender, para que não ocorra simplesmente uma aprendizagem mecânica. Nesse processo, temos ainda os subsunçores, que são ponto essencial para a aprendizagem significativa. De acordo com Filho, Machado e Amaral (2015) o subsunçor é uma estrutura específica, a partir da qual um novo conhecimento, uma nova informação se agrega ao cérebro humano, que com toda sua complexidade e organização vincula e armazena essa nova informação às experiências prévias que o indivíduo já possui.

Assim, a informação nova se ancora naquela já existente e passa a constituir significado para o estudante, levando-o a compreender de maneira mais ampla o saber que é proposto nas discussões pelo professor. Nessa relação, o conhecimento histórico parece mais próximo ao estudante, pertencente à sua realidade e ele consegue perceber nele uma utilidade, o que pode contribuir para a formação de sua consciência crítica.

Assim, para o ensino de História, mais do que para qualquer outra disciplina ensinada na escola básica, é necessário considerar os “diferentes discursos”, os diferentes conteúdos que circulam na sala de aula. Para além do

conhecimento veiculado no livro didático, na fala do professor, na tradição oral e nos meios de comunicação de massa, é possível reconhecer, também, o conhecimento elaborado pelo aprendiz (ALEGRO, 2008, p. 23).

Retomando a citação anterior, acrescentamos, ainda que além de levar em consideração todos esses fatores propostos, devemos também inserir o corpo do nosso estudante como portador de conhecimentos prévios, que são trazidos para as nossas salas de aula. Por tal motivo, é coerente considerar esse corpo e sua presença nas diferentes discussões nas aulas de História, considerando suas particularidades e anseios. Dessa maneira, não podemos trabalhar com a visão cartesiana que separa mente e corpo no processo de construção do conhecimento histórico. Sabemos, porém, que uma metodologia quando é empregada não atinge a todos os envolvidos em igual proporção, uma vez que cada indivíduo possui o seu próprio ritmo de aprendizagem, essa questão deve ser observada e levada em consideração.

Daí a importância de ter como ponto de partida as representações dos alunos, mas não centralizar e deter o ensino nesses conhecimentos, pois certas compreensões podem ser insuficientes para explicar a realidade. Os conhecimentos trazidos para a sala de aula podem ser considerados como marco inicial e assimiladores, servindo para dar significado aos conteúdos históricos trabalhados (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 62).

Dessa maneira, nas discussões em sala de aula, podemos partir do conhecimento prévio do estudante para, a partir dele, construirmos um conhecimento novo que se tornará significativo. Esse educando estará, dessa maneira, participando ativamente do seu processo de aprendizagem, conseguindo perceber uma significação maior naquilo que é apreendido e como o conhecimento pode ser concebido de modo transformador. Ressaltamos, ainda, que não tratamos aqui da aprendizagem significativa como solução para todos os problemas, no que concerne às metodologias abordadas em sala de aula, mas sim como uma das alternativas possíveis de serem implementadas, a fim de tornar a História mais compreensível e atrativa aos estudantes.

Devemos compreender que “Os conhecimentos e as experiências prévias dos alunos são relevantes na medida em que eles podem relacioná-los aos temas que serão objetos de estudo (...)” (BERUTTI e MARQUES, 2009, p. 29), dessa maneira, partimos de um saber que o estudante já possui e poderemos ancorar saberes novos onde, na maioria das vezes, partimos do tempo presente, das vivências dos educandos para problematizar e inserir variadas discussões. Esses estudantes, no decorrer das discussões, passam a despertar uma curiosidade e um desejo maior em adentrar conteúdos que antes lhes pareciam mais distantes. Contudo, é relevante salientar que,

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento (MOREIRA, 2006, p. 50).

Percebemos o protagonismo do discente perante a esse processo que não é algo mecânico, ele envolve as particularidades de cada pessoa, no caso de nossas salas de aula, de cada estudante. Ressalva-se, ainda, que o educando precisa ter uma pré-disposição para querer aprender, para querer ativar esses seus subsunçores e utilizá-los. E assim, surge o questionamento: o que fazer para despertar no estudante este desejo? Acreditamos que, se associarmos a essa vinculação e valorização dos conhecimentos prévios nas discussões com atividades como as que propomos nas aulas de História, que buscam o envolvimento das linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal como instrumento capaz de gerar mais aprendizagem, podemos ter resultados de fato satisfatórios.

Acreditamos que, ao valorizarmos esses conhecimentos prévios que também estão nos corpos dos estudantes (quando, por exemplo, na realização de atividades como a produção de clipes musicais), ao formar suas equipes, os educandos passam por uma tarefa posterior onde se reúnem, dentro ou fora do ambiente escolar, e dividem suas tarefas considerando as habilidades que cada um já possui e podem ser potencializadoras do trabalho. Assim, aquele estudante que tem um gosto especial por música, pode ficar responsável por pesquisar e elencar músicas que se adequem ao perfil do trabalho, ou até mesmo, dependendo da situação, produzir uma. Já o discente que possui uma boa habilidade de produção de narrativa, pode se tornar o responsável por produzir um roteiro para sua equipe, o outro que tem um olhar sensível para fotografias e filmagens já fica responsável pelas gravações (que são feitas com meios simples, os próprios aparelhos celulares dos estudantes são utilizados), e assim sucessivamente.

O que chamamos a atenção nesse caso é que os conhecimentos prévios dos estudantes, suas habilidades particulares, são valorizadas no processo de ensino-aprendizagem. Ressaltando, ainda, que os diferentes conhecimentos são considerados, aqueles que envolvem tanto a mente como o corpo. Dessa maneira, ao mesmo tempo que os estudantes fazem um trabalho que parece particular, estão aprendendo e articulando seu conhecimento em um saber que vai sendo compartilhado com o coletivo. Esses educandos se reúnem com os demais colegas, expõem suas ideias, ouvem as dos demais, a fim de se chegar a um consenso para que

haja coerência no resultado final do trabalho. Nesse processo de construção a partir das interações que ocorrem no grupo, vão reelaborando seus saberes e construindo novos, o que nos é algo muito satisfatório.

O papel do professor nessas atividades é de suma relevância, pois ele atua como um orientador, um mediador que vai propondo ideias e discussões ao longo da realização da mesma. Em muitos momentos atendendo a demandas dos estudantes, que à medida que vão construindo seus trabalhos e vão surgindo dúvidas, precisam de mais suporte e quando não conseguem sanar no seu próprio grupo de colegas, recorrem ao professor que deve estar disponível para auxiliar. Certamente, podem surgir momentos em que nós professores não tenhamos uma resposta pronta para estes estudantes, e nesse momento devemos aproveitar a oportunidade e buscar meios para aprender junto com os alunos.

Valorizando os estudantes e seus saberes estaremos considerando-os “(...) como sujeitos sociais portadores de experiências socioculturais e ativos nos processos de aprendizagem, sendo capazes de construir, reconstruir e apropriarem-se criticamente dos conhecimentos (...)” (BERUTTI; MARQUES, 2009, p. 29), e somando-se a isso seguem um processo onde presentificam em seus próprios corpos esses conhecimentos.

(...) Ao trabalhar com a reflexão sobre as experiências vividas pelos estudantes, o professor poderá criar condições em sala de aula para que eles se percebam como sujeitos de processos mais amplos e, assim, assumam outra perspectiva diante da História (BERUTTI; MARQUES, 2009, p. 31).

Percebemos, portanto, que a valorização desses conhecimentos prévios pode se constituir como importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. E construindo através desses conhecimentos outros novos, estaremos ampliando a visão histórica e crítica que os estudantes possuem sobre o mundo e, em especial, as suas realidades, possibilitando-lhes agir de modo mais consciente sobre elas.

#### 4.2 A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES COM AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS QUE ENVOLVEM AS EXPRESSÕES CORPORAIS E A VALORIZAÇÃO DO “ERRO”

Este capítulo propõe aprofundar a discussão sobre a utilização das linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal associadas ao ensino de História. Acreditamos que as referidas linguagens podem gerar um melhor aprendizado histórico, rompendo com as metodologias tradicionais que são tidas por boa parte de nossos estudantes como enfadonhas.

Falaremos agora a respeito de como essas atividades são propostas e conduzidas, a fim de se atingir tal objetivo.

Na minha prática como professora da disciplina de História, ao longo de todo o Ensino Médio na escola onde atuo, faço a utilização de diferentes linguagens artísticas que envolvem as expressões corporais. Dessa maneira, os estudantes produzem clipes musicais, cinema mudo, *talk shows*, *sketches*, jornais televisivos e musicais. É importante ressaltar que estamos trabalhando com estudantes da escola pública, que em sua maioria não possuem muitos recursos financeiros e tecnológicos para realizar seus trabalhos. Por tal motivo utilizamos recursos simples e mais acessíveis, ou seja, trabalhamos com muito “pé no chão”, com o que temos disponível em nossa realidade, com muita criatividade. Assim, as filmagens, por exemplo, são feitas com os celulares dos próprios estudantes, que nem sempre possuem uma resolução de última geração, os figurinos são produzidos com materiais que o educando possui em sua própria casa, ou que são de baixo custo e ele possa adquirir (o que não é algo tido como obrigatório).

**Figura 3- Estudante Encenando Jornal Televisivo – Camponesa (Tema: Colonização da América Espanhola)**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021)

Na imagem acima, por exemplo, a estudante utiliza elementos simples para compor o seu figurino de camponesa, com recursos que possuía em sua própria casa. Um vestido de sua mãe, um casaco que utilizava comumente para se proteger do frio, no seu deslocamento até a escola e um lenço na cabeça. Esperamos que se perceba que em tudo que é produzido, a criatividade dos jovens faz toda a diferença, fazendo coisas simples se tornarem especiais na composição de lindas cenas, em um olhar sensível sobre os recursos que possuem.

Algo importante nisso tudo é perceber o interesse, a motivação dos estudantes em produzir algo mesmo com tantas dificuldades que parecem tão imperceptíveis em meio ao



empenho desses jovens e seu desejo de aprender. Em alguns momentos, como professora, parece que mais aprendo com eles do que eles comigo. Vejo este esforço como algo tão genuíno e louvável que fico deveras aborrecida quando alguém, seja professor ou estudante, faz algum tipo de desdém com a utilização dessas linguagens, como se elas não gerassem aprendizagem, como se o corpo não fosse um instrumento capaz de produzir conhecimento ou um meio legítimo para tal.

A juventude é uma fase da vida repleta de transformações. Enquanto jovens, somos tomados por incertezas em um momento onde tentamos nos descobrir e encontrar nosso lugar no mundo. A mudança e o imediatismo podem ser colocados entre tantos outros como características dessa fase da vida, na busca pelo seu espaço de afirmação, do sentimento de pertencimento a um grupo. Esses anseios se manifestam também no espaço escolar e, assim, nos perguntamos: Será que como educadores estamos preparados para lidar com tantas questões?

Respostas prontas são difíceis e praticamente impossíveis de serem encontradas, uma vez que são tantas as realidades distintas nas quais os jovens estão inseridos, e que acabam se encontrando no contexto da sala de aula. Dessa maneira, mesmo se tratando de uma mesma turma em uma mesma escola, se abriga ali naquele espaço diferentes modos de ver, perceber, de sentir o mundo, a sociedade e as relações que se dão nela. Se não estamos preparados para lidar com tantas questões, que estejamos preparados, ao menos, para ouvir esses jovens, para nos colocarmos em seus lugares e procurar atendermos minimamente as suas expectativas. E ousando ir um pouco mais longe, mostrar que esses estudantes são capazes de sonhar, de lutar, de conseguir, de persistir, de resistir e, munidos de conhecimento, agir sobre a realidade na qual se inserem.

O jovem, na intenção de ter sua presença notada, traz também seu corpo como um instrumento dessa manifestação, seja através da utilização de movimentos, como por exemplo a dança, seja por meio da utilização de roupas e acessórios que o diferenciem de um grupo e o faça pertencente a outro.

(...) Os hábitos, linguagens e elementos de consumo juvenil são tantos que surpreendem quem não faz parte do “universo jovem”; eles estão relacionados com um estilo de vida que identifica e agrupa um conjunto de pessoas de determinadas faixas etárias e social com um conjunto de símbolos que carregam consigo (...) (DIWAN, 2009, p.119).

Pietra Diwan, faz uma discussão interessante acerca da utilização do corpo como tema no ensino de História, onde se partindo dessa abordagem, que é importante ressaltar, surge na

década de 1970, o corpo é tomado como ponto de partida para “(...) a compreensão de processos históricos vinculados ao corpo, valorizando-o como objeto principal de análise. (...)” (DIWAN, 2009, p. 119). Partindo do corpo do indivíduo e das discussões que o envolvem, outras questões seriam desenvolvidas e problematizadas. O mundo que os rodeia e os saberes dos estudantes devem ser aqui considerados.

Compreendemos ainda que os estudantes, partindo dessas problematizações, sejam capazes de perceber as transformações impressas pelo tempo. Como por exemplo, que apesar de existirem jovens hoje e em outras épocas, estes não compartilham os mesmos gostos, sonhos, aspirações, costumes etc. Cada grupo, permeado pela época e sociedade na qual está inserido, busca o seu lugar de pertencimento.

(...) o professor pode tomar como ponto de partida o próprio mundo do aluno – seus questionamentos, seu potencial criativo, o presente tecnológico – para chegar à questão do corpo, um “objeto” histórico submetido a sucessivas intervenções (DIWAN, 2009, p. 119).

Quando falamos dessas intervenções, não necessariamente, os indivíduos a recebem de modo pacífico. Contudo, elas estão inseridas em relações de poder tão fortes que perpassando diversas esferas (social, econômica, política, cultural...) interferem de modo efetivo no ser do indivíduo, que muitas vezes, não se percebe dentro dessa relação e das influências que sofre. Em conclusão, o nosso corpo é afetado, de um ou de outro modo, nas diversas relações que estabelecemos com o outro, seja ele individual ou coletivo.

Segundo Diwan (2009, p. 120) “(...) O corpo é visto pelos historiadores como um documento vivo, histórico, repleto de significados sobrepostos por inúmeras temporalidades; sua história não para de ser recriada.” Compreendemos, portanto, que tomando esta concepção, possuímos espaço para considerar o corpo também como elemento portador de cultura, capaz de produzir conhecimento, sendo tomado como ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem nas aulas de História.

Essas atividades que são realizadas, como cinema mudo, jornal televisivo, clipes musicais etc. nas quais propomos um maior envolvimento do corpo, seguem uma estrutura um pouco parecida, ressaltadas algumas particularidades. Contudo, elas possuem um processo que envolve um antes, um durante e um depois. Com relação ao antes, me refiro às discussões e problematizações dos conteúdos propostos pela disciplina de História na sala de aula, onde como professora vou propondo ideias e incitando o debate.

Assinalamos que os conteúdos que são trabalhados junto às referidas linguagens são aqueles que compõem o currículo escolar, porém buscando sempre relacionar as discussões

também a interesses na atualidade, que possam ser manifestados pelos estudantes. Se a turma apresentar algum tema que não seja contemplado pela matriz curricular, que apesar de partir de um plano nacional comum, resguarda suas particularidades, o professor pode avaliar a possibilidade de trabalhá-lo junto aos educandos. Lembrando sempre da dimensão de considerar o estudante e seus conhecimentos prévios, não tomando-o como uma página em branco a ser impressa. Após esse momento, de acordo com a linguagem artística que envolve a expressão corporal a ser trabalhada com a turma, oferecemos um suporte para que eles compreendam do que se trata. Ressaltamos que é importante propor os temas a serem trabalhados junto a cada linguagem, após a discussão destes em sala de aula, pois desse modo o estudante terá uma base, um suporte para, partindo desse suporte, buscar novas informações que possam ser agregadas e problematizadas em suas produções.

No caso do cinema mudo, por exemplo, costumo trabalhar essa linguagem no segundo ano do Ensino Médio, pois é nesse momento que discutimos com maior ênfase sobre o processo de industrialização e as modificações que ele traz para o mundo em um contexto capitalista. Após as discussões em sala, costumo exibir o clássico filme “Tempos Modernos” (1936) de Charles Chaplin, e debatê-lo com os estudantes para analisar qual a sua compreensão sobre aquele contexto. Segundo, proponho a produção de pequenos vídeos em formato de cinema mudo que possuem temáticas relacionadas aos conteúdos em estudo e estabeleço alguns critérios, os quais estruturaremos mais à frente com a proposição de oficinas e, por fim, é definido um prazo para a conclusão da atividade que é geralmente de um mês, para que haja tempo suficiente para que os estudantes se preparem.

**Figura 4 – Charles Chaplin em Cena do Filme Tempos Modernos**



FONTE: Radio peão do Brasil<sup>8</sup> (2018)

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://radiopeaobrasil.com.br/tempos-modernos-e-uma-critica-pungente-da-modernidade-capitalista-filme/>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

E desse modo, para cada linguagem trabalhada possuímos este momento prévio de preparação dos estudantes, para que compreendam de modo mínimo o conteúdo trabalhado, e o que se espera deles na realização da atividade. Contudo, eles têm em todo esse processo a liberdade de sugerir novas coisas e, assim, vamos discutindo a partir dessas demandas e construindo novos modos de trabalho. Lembrando sempre que nesse trabalho com as linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal, o que objetivamos não é conhecer de modo profundo e técnico a estrutura de cada linguagem utilizada, e sim envolver o corpo dos estudantes, junto ao conhecimento histórico em uma experiência mais sensorial, presentificando nos corpos os conteúdos trabalhados na disciplina de História.

Esse processo é muito importante para que o estudante perceba a relevância da atividade que realizará, mas enfrentamos também resistências de educandos que não querem de modo algum participar. Nesse momento é importante que se dê, por parte do professor, uma atenção ainda mais individualizada ao estudante, e que se considere as habilidades que ele possui para a realização do trabalho, por mais simples que sejam, é um modo de fazer com que o discente se sinta importante e integrado em meio ao processo.

Nem sempre é fácil convencer o estudante a se abrir a novas experiências, mas não podemos desistir dele. Fico muito feliz quando em meio a essa dificuldade conseguimos mudar a concepção de um discente e ele acaba participando da atividade. Sendo que é ainda mais gratificante quando o trabalho gera um impacto positivo no estudante, é algo que traz muita realização ao docente.

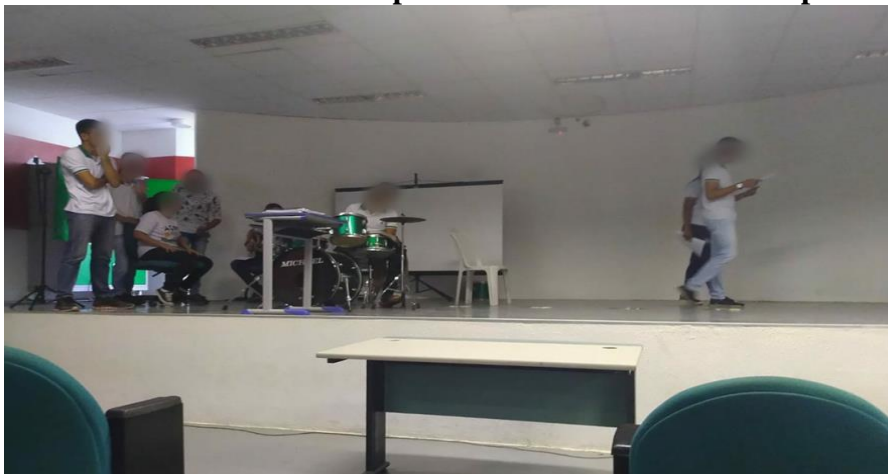
Para a realização das atividades, dividimos as turmas em equipes, pois essa interação entre os colegas é fundamental para que se chegue de fato a uma aprendizagem. Essa troca de saberes e experiências enriquece o processo, tornando-o possível. Para a composição das equipes, gosto de deixar os educandos mais livres, pergunto sempre se eles querem que seja feito um sorteio para designar os membros de cada grupo ou se eles preferem escolher entre si, feita a escolha da sala, conduzimos de acordo com sua preferência. É importante esse momento, pois há turmas que os colegas preferem sorteios e diversificar as equipes, em outras eles preferem se dividir entre si levando em consideração a própria afinidade ou o lugar onde moram, porque facilita o processo de elaboração das atividades, uma vez que fica mais fácil de se reunirem.

Temos em uma mesma sala de aula estudantes de diferentes partes do município, e daí nos perguntamos: Como esses educandos conseguem fazer as atividades propostas, uma vez que o tempo de sala de aula não é suficiente e eles tem que se reunir fora daquele momento? Pois bem, temos algumas alternativas para solucionar esse problema. Como a escola é de tempo

integral, há dentro da grade curricular um momento chamado Horário de Estudo, que são aulas onde os estudantes podem utilizar para fazer atividades das disciplinas que dispuserem de atividade, dessa maneira, podem se organizar para a realização das atividades. Há também um horário de almoço que é bem prolongado, onde eles podem discutir questões mais pontuais. E por fim, o meio que eles mais utilizam e que pode ser adequado às escolas, sejam elas em tempo integral ou não, é o uso dos meios tecnológicos como telefone celular, em especial as redes sociais.

A tecnologia vem a somar e facilitar esse processo, pois os estudantes podem se reunir de maneira virtual, de modo síncrono ou assíncrono e discutirem sobre as atividades. Assim, destinam um tempo menor para estarem reunidos presencialmente fora do horário da escola, já que essa acaba sendo uma tarefa mais complicada, envolvendo fatores como a distância e a dificuldade de deslocamento, reservando esse tempo para os ensaios necessários antes das apresentações, como podemos perceber nas imagens abaixo.

**Figura 5 – Ensaio dos estudantes para o musical dias antes da apresentação**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

**Figura 6 – Estudantes ensaiando para musical no auditório dias antes da apresentação**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021)

Seguindo, temos o durante na realização das atividades. Nesse momento os estudantes pesquisam, estudam e elaboram o trabalho proposto, aqui eles se reúnem e tomam suas próprias decisões no processo de construção. Decidem, por exemplo, que tarefas cada membro da equipe vai realizar e como serão as apresentações, essa etapa é onde surgem muitas dúvidas por parte dos discentes. Pois, à medida que adentram o conteúdo e a construção do trabalho, algumas inquietações lhe surgem. Como professores devemos estar atentos e disponíveis neste momento, para que possamos auxiliar os educandos sendo suporte para eles. Esclarecemos suas dúvidas, sejam acerca do próprio conteúdo em questão ou sobre a estruturação do trabalho em si.

Essas demandas dos estudantes, por vezes são pontuadas por eles perante toda a turma e em outras situações são postas em particular para o professor, pois nem sempre se sentem à vontade para se expor perante os colegas. Essas duas situações devem ser respeitadas, na medida em que é positivo colocar as dificuldades para a turma, uma vez que o questionamento pode ser também a dúvida de outros estudantes e já podemos debater juntos e gerar, a partir daí, a aprendizagem. Porém, quando o educando nos coloca suas dúvidas em particular, por não se sentir confortável em se expor diante dos demais, se respeita sua individualidade e suas necessidades e também ocorre aprendizagem.

E assim, nossos estudantes, partindo de sua compreensão dos conteúdos, constroem suas versões e as presentificam em seus corpos através das linguagens artísticas que envolvem as expressões corporais. Aqui eles pensam em que vestes seriam as mais adequadas para o período ao qual vão representar, como as pessoas arrumavam seus cabelos, que acessórios utilizavam, como se portavam. Procuram entender quais seriam os melhores elementos para inserir em seus cenários, enfim, fazem uma operação extremamente complexa, abstraindo dos conteúdos em discussão as informações que serão postas em seus corpos como meio de representação deste conhecimento, de presentificação desse tempo passado.

Este trabalho com as linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal nas aulas de História, que é realizado em equipes, se constitui em uma potente ferramenta de aprendizagem. Essa relação com os colegas é de suma importância para o desenvolvimento, pelo estudante, do sentimento de identidade, de pertencimento a um grupo. Essa soma de habilidades, partindo das linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal, consideram o educando como um todo, e ele se sente protagonista de sua aprendizagem. Partindo disso, podemos inserir diversas discussões sobre os mais variados temas trabalhados na disciplina de História. Quando menos percebem, os estudantes estão discutindo conhecimentos históricos que antes julgavam complexos ou mesmo “chatos”, de um modo natural e prazeroso. Isso

acontece porque naquele momento o conhecimento passa a lhe fazer sentido, está próximo dele, está em seu próprio corpo. O educando é o protagonista de sua aprendizagem, ele a está construindo junto com seus colegas com a importante mediação de seu professor.

Em geral, as teorias que o professor explica são abstrações pressupostas necessárias à vida futura do “bom cidadão” e do “profissional competente”. No entanto, geralmente não conseguimos ver que relação estas abstrações têm com o mundo e com a vida real. Por isso em muitos casos, os alunos tendem a repetir o que o professor diz sem saber por quê e para quê. E o que é pior, muitas vezes o aluno, em detrimento ao que lhe é ensinado, vê intimidado, tolhido, negado o seu individualismo, sua cultura e seu humanismo. Deste modo, muitas vezes “estudar” passa a ser sinônimo de “memorizar”; a “inteligência” do aluno passa a ser medida segundo a sua capacidade de “decorar” conteúdos (...) (NOGARO E GRANELLA, 2004, p. 13).

Como não é nosso desejo que o estudante possua apenas um conhecimento pautado em uma memorização mecânica para a decoração de conteúdos, esse processo de estudo e de realização de atividades que propomos pode ser capaz de romper com essa visão eurocentrada e tradicionalista do ensino de História. Assim, para o discente, há a oportunidade de experimentar uma História mais significativa e próxima de seu corpo.

Depois da atividade realizada, é chegado o momento de os estudantes apresentarem o resultado de seus esforços para os colegas. Dessa maneira, de acordo com o prazo já pré-estabelecido, os trabalhos são apresentados pelos educandos de cada equipe ao restante da turma. Alguns trabalhos são apresentados para todas as turmas da escola, a exemplo do musical, contudo, são uma pequena parte, na maioria das situações as apresentações são feitas entre os membros de uma mesma turma. Esse momento é sempre de muita euforia entre os estudantes, sendo que em algumas situações ficam muito felizes em poder exhibir o que fizeram, em outras parecem um pouco inseguros em expor seu trabalho, ao mesmo tempo em que aguardam ansiosos para ver o que cada equipe, o que cada colega elaborou. Nessa intensidade que é a juventude, o momento das apresentações é sempre um misto de emoções. É perceptível como os nossos corpos, nossos sentidos se conectam com os colegas e suas apresentações.

Neste momento, os estudantes em uma relação de produção de presença estão colocando seus corpos em jogo. Assim, eles nos trazem a História a ser ensinada e demonstrada a seus colegas através do conhecimento expresso em seus corpos. Eles são, desse modo, considerados um veículo legítimo, capaz de transmitir saberes de uma forma mais palpável, em um processo de presentificação daquele conhecimento outrora debatido. Percebemos, portanto, que a produção de presença é possível no ensino de História e ela não vem para negar ou suprimir a produção de sentido, ela pode até ser uma aliada a esta última na produção do conhecimento.

Os nossos estudantes podem sim aprender com seus corpos, cheios de habilidades, sentimentos, fragilidades, portadores de cultura e ancestralidade.

Durante as apresentações, como professora da turma fico em algum cantinho da sala de aula, junto aos demais estudantes assistindo e fazendo algumas observações acerca destas, para que possamos discutir posteriormente e oferecer um *feedback* aos nossos educandos. Quando se trata de um trabalho que é gravado, costumo pedir aos estudantes para que possam me disponibilizar, desse modo assisto por mais de uma vez em um momento fora da sala de aula as apresentações, realizando uma análise mais precisa.

Ao final da realização de todo o trabalho e das apresentações, temos um momento que, assim como os demais, é em suma relevante. Esse momento do depois das apresentações é um espaço de reflexão sobre toda a realização do trabalho, das dificuldades e facilidades encontradas pelos estudantes e também de reflexão acerca dos conteúdos e discussões trazidas pelos educandos através de seus corpos para o ambiente escolar. É um momento de debatermos sobre questões que, podemos por assim dizer, não foram abordadas de forma apropriada perante as discussões realizadas sobre os conteúdos em estudo, dessa maneira alinhamos alguns pontos e questões necessárias.

Contudo, lembremos sempre que esse momento de *feedback* e de discussão deve ser conduzido por nós professores de tal modo que não gere nos estudantes um sentimento de julgamento e de repressão, mas sim de valorização, que deve partir tanto de seus acertos como também de seus “erros”. O “erro” do estudante não pode ser tomado como algo negativo, e sim como uma oportunidade para, partindo deste construir conhecimento.

Compreendemos que nesse processo, é preciso valorizar o “erro” do estudante. Muitas vezes os educandos preparam apresentações e mesmo com uma orientação prévia do professor acabam apresentando inconsistências de informações perante algum tema ou discussão tratados, ou apresentam anacronismos, analisando algo fora de seu espaço/tempo. Neste momento, é necessária e extremamente importante a intervenção do professor, não para um evento de “punição”, mas de reflexão, de aprendizagem. Em alguns momentos esse processo de valorização e reflexão sobre o “erro” é mais importante que o acerto em si, quando não vem acompanhado de reflexão.

Respeitar as diferenças entre os alunos é uma tarefa que exige, sobretudo, sensibilidade, humanidade e cooperação entre os professores. Se na educação mantivermos a visão de discriminação e excludente acerca do “erro”, da diferença, não será possível percebê-lo como fonte de crescimento e avaliação (NOGARO e GRANELLA, 2004, p. 12).



Estaremos, portanto, desperdiçando uma oportunidade única de agregar conhecimento de modo efetivo junto ao estudante, partindo de um processo reflexivo acerca de um conhecimento que é próximo a ele. Por tal motivo, defendemos que ao final das apresentações seja dado aos estudantes um *feedback* sobre seu trabalho. Sempre abrindo para o debate, a partir das pontuações do professor e oferecendo espaço para o posicionamento de todos os estudantes que assim desejarem. Desse modo, acreditamos que a aprendizagem possa acontecer de modo mais efetivo, considerando o nosso discente como um todo, em suas potencialidades e particularidades, em seu corpo e mente ao longo de todo o processo de realização dos trabalhos propostos.

#### 4.3 OFICINAS PEDAGÓGICAS: LINGUAGENS ARTÍSTICAS QUE ENVOLVEM A EXPRESSÃO CORPORAL NO ENSINO DE HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Nesta seção, vou descrever os processos de construção de oficinas que venho desenvolvendo em minha escola nos últimos anos. Aqui o educando assume uma postura de protagonista na aprendizagem dos temas da disciplina de História, considerando seu corpo como instrumento capaz de gerar aprendizagem e, ainda, como um veículo portador de saberes específicos. Essa aprendizagem histórica contribuirá sobremaneira para o desenvolvimento da consciência crítica desses jovens, tornando-os capazes de compreender e intervir de forma mais efetiva sobre a realidade em que vivem, na sociedade na qual se inserem.

Em cada linguagem artística proposta nas oficinas, temos uma multiplicidade de habilidades e conhecimentos que podem ser desenvolvidos pelos estudantes. Devemos levar em consideração as particularidades e os diferentes ritmos de aprendizagem, bem como a apropriação do conhecimento por parte de cada pessoa. Desse modo, por vezes podemos propor uma atividade, através das oficinas, visando um objetivo com um caminho trilhado para tal, e acabamos fazendo o percurso de maneiras diferentes daqueles trilhados a princípio. Isso acontece devido ao fato de irmos nos ajustando às demandas das pessoas envolvidas, dessa maneira, podemos atingir o objetivo que havíamos pensado inicialmente, e por vezes podemos chegar a conhecimentos que ainda não havíamos pensado em debater ou construir naquele momento, mas que devido as propostas dos estudantes acabamos atingindo.

É importante estarmos, como professores, abertos a essa experiência, dispostos a aprender junto com os estudantes ao longo do processo. O que gostaria de evidenciar é que a linguagem artística, através de seu envolvimento com o corpo, é aqui tomada como um meio

para que o estudante, partindo do momento em que dispõe seu corpo e mente para a realização da atividade, possa despertar suas diferentes potencialidades de um modo mais concreto. Quando menciono as potencialidades do educando, me refiro às habilidades, capacidades, que cada um possui ou pode desenvolver. Podemos citar como exemplo o sujeito que já possui habilidade em tocar violão e é convidado a tocar uma certa música em uma apresentação da escola, o que o faz sentir-se especial no momento em que seu saber é valorizado. Em outro caso, uma estudante, mesmo em meio à sua insegurança, por nunca ter cantado ou atuado para um público, se propõe a fazê-lo. Levando-a a perceber que além de conseguir realizar uma boa apresentação, se identifica com aquilo, e está ainda adquirindo outros conhecimentos relacionados à disciplina de História, à medida que está inserindo naquela linguagem uma discussão sobre variados temas referentes a esta. Dessa maneira, os conhecimentos históricos podem ser desenvolvidos de modo mais efetivo, afetivo e significativo, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade do indivíduo.

Para que haja uma melhor compreensão sobre a forma como a consciência crítica é desenvolvida, com a utilização dessas oficinas irei comentar como isso pode acontecer na prática, colocando como exemplo algumas das oficinas sugeridas no manual em anexo a este trabalho. Não pensamos em utilizar essas oficinas somente como um projeto, de modo separado, sem conexão com a rotina da sala de aula. Seria muito bom que elas pudessem fazer parte do cotidiano, das aulas da disciplina de História, podendo ser aplicadas de modo constante, assegurando uma continuidade de suas práticas (certamente, elas podem e devem ser adequadas a cada realidade). Ao propor as oficinas, sugerimos para o trabalho com cada linguagem algumas temáticas da História que estão presentes atualmente em nossos currículos. Vale ressaltar, contudo, que essas temáticas podem ser substituídas por outras e adaptadas, conforme o docente julgue necessário. Algo fundamental a ser posto, é que antes da proposição das oficinas, os conteúdos que pretendem ser trabalhados devem ser debatidos em sala de aula com os estudantes, da maneira como o professor julgar melhor, de modo que, quando o discente partir para o seu fazer próprio e envolvimento na realização das atividades com a linguagem artística proposta, ele tenha um referencial básico que o norteie, como um ponto de partida.

#### **4.3.1 Cinema mudo**

Iniciando pela linguagem artística do cinema mudo, costumo trabalhar com essa prática quando falamos do período que a História eurocentrada convencionou chamar de “contemporânea” e as transformações decorrentes, dentre outras questões, da inserção da

industrialização como modo de produção e suas impactações para as sociedades. Na primeira oficina desta atividade, sugiro a análise do filme “*Tempos Modernos*” de Charles Chaplin (1936). Através da exibição do filme em sala de aula, os estudantes, junto com o seu professor, têm a oportunidade de analisar as dificuldades de se viver em meio às transformações impostas pela industrialização, e seu impacto em nosso cotidiano, inclusive nos dias de hoje. E além dessa compreensão, que sejam ainda capazes de identificar elementos básicos que compõem o cinema mudo, enquanto linguagem. A mediação do docente é fundamental para que o estudante consiga perceber essa relação, assim, ao final da exibição do filme, devemos ouvir os educandos a respeito de suas impressões sobre o filme. Dessa maneira, poderemos perceber o que eles conseguiram depreender a partir de seus conhecimentos prévios e da análise do filme. Estaremos, portanto, partindo dos conhecimentos que os discentes possuem, a fim de construir novos.

Após ouvir os estudantes, o professor deve começar a estimulá-los com algumas indagações. Esses questionamentos irão auxiliar na análise, por exemplo, se os discentes compreenderam as consequências que a industrialização e o capitalismo trouxeram para as populações menos favorecidas, se eles conseguem compreender os impactos dessa situação em seus cotidianos. O docente deve também indagar a respeito da estrutura básica de um cinema mudo, como por exemplo, entre outras questões, se os estudantes percebem que se utilizam expressões e gestuais ao invés de falas, uma trilha sonora para compor o enredo e estimular as emoções ao longo do filme, entre outros elementos (sugerimos no manual alguns questionamentos nessa oficina sobre a estrutura básica de um cinema mudo, para que os professores façam com seus educandos, a fim de compreender se eles conseguem identificá-los e compreendê-los). Esperamos que, desse modo, o estudante possa ir aos poucos despertando sua criticidade e seu olhar, tanto para o conteúdo em debate, quanto para a exemplificação de um cinema mudo que acabaram de assistir e lhe será proposto a produção.

Na segunda oficina proposta para essa linguagem, o professor vai estabelecer junto aos estudantes as temáticas a serem trabalhadas - que devem ser as que estão sendo discutidas na sala de aula - a formação das equipes e o que se espera que o estudante desenvolva nessa linguagem. É importante que tudo fique bem claro para o educando, ou seja, tudo que ele precisa executar ao longo da atividade. Esperamos, desse modo, que ele consiga, junto com a sua equipe, se organizar e transformar aquele conteúdo até então abordado em algo a ser representado em seu próprio corpo, através das linguagens artísticas.

Certamente, neste momento, os estudantes podem apresentar algumas dúvidas, mas elas irão surgir em maior quantidade de fato, quando eles se reunirem com suas equipes, para pensar

a elaboração e execução da atividade. Partindo disso, eles recorrem ao professor que deve estar pronto a atendê-los e auxiliá-los. Percebemos que o estudante fará uso de sua autonomia, exercendo o seu protagonismo para a construção do cinema mudo, e embora com o necessário suporte do professor, será ele que irá criar um roteiro, encenar, filmar e exibir aos colegas em sala de aula o resultado de seus esforços. Nesse processo, o discente vai desenvolvendo a sua criticidade a partir do momento em que estuda melhor o conteúdo e começa a pensar como fará para representá-lo através de seu corpo em um cinema mudo.

Os estudantes se reúnem, dentro e por vezes até fora do ambiente escolar, para pensar os seus trabalhos e debatem entre si como tudo deve ser feito. Suas discussões, nesse momento, não contam com a mediação do professor. Neste momento os discentes estão desenvolvendo sua criticidade ao serem capazes de expor suas opiniões e ideias sobre a condução da atividade em argumentação com seus pares. É um espaço onde eles podem e são capazes de se posicionar, algo que é tão fundamental para o indivíduo em sociedade para que não seja tragado pela opinião dos outros e pela avalanche de informações a qual estão expostos nas diversas redes sociais que participam.

Seguindo a realização do trabalho, os estudantes pensam na elaboração do cinema mudo em fatores como o cenário, a fim de estabelecer elementos que lhe sejam pertinentes. Desse modo, tomam o cuidado em pensar onde serão feitas as filmagens para que, por exemplo, em um tema como a Primeira Revolução Industrial, não apareçam eletrodomésticos, caminhões e outros automóveis, dentre outros elementos que ainda não tinham sido criados nesse período. Os nossos educandos começam a construir diferentes relações aqui, que apesar de parecerem simples, são na verdade complexas, eles estão partindo do seu tempo presente para fazer a análise de um tempo passado, buscando elementos desse passado a serem presentificados.

Com isso, os estudantes começam a desnaturalizar em seus modos de pensar algumas questões e processos, percebendo que as coisas nem sempre foram desse modo como são hoje, que alguém ou algum grupo interferiu para que as coisas acontecessem de um modo e não de outro. Com a simples escolha de um lugar para as filmagens onde não aparecem carros transitando ao fundo das cenas, os estudantes podem perceber, partindo de suas reflexões, que nem sempre existiram carros, que havia outros meios de transportes antes destes. E que com o seu surgimento ocorrem mudanças em diferentes aspectos, como a locomoção mais rápida das pessoas, a aceleração do tempo na vida cotidiana, consequências para o meio ambiente, como a poluição etc. Assim, os educandos desenvolvem diferentes compreensões sobre tempo e espaço, dentre outros saberes que podem desenvolver em maior ou menor grau, pois isso vai

depende da sua interação com o grupo e com o seu objeto de conhecimento, que nesse momento é a escolha de um cenário no qual irão posicionar seus corpos para encenar.

Essa relação pode ser bem diversificada, pois como cada indivíduo já possui um conjunto de saberes, de conhecimentos prévios, não podemos ter o controle de como cada coisa o afeta e como ele a ressignifica. O que podemos perceber é que o estudante, através do contato do seu corpo com o espaço onde ele fará as filmagens do cinema mudo, pode despertar diferentes questionamentos e conhecimentos que certamente acionam sua consciência crítica. Esperamos que seja capaz de se perceber no mundo e como ele também pode agir sobre este, assim como outras pessoas já o fizeram e ainda o farão.

Acontece uma relação muito parecida com a escolha do cenário, quando os estudantes começam a pensar em seus figurinos. Geralmente eles fazem pesquisas na internet ou em seus próprios livros didáticos, para ver como as pessoas se vestiam naquele espaço de tempo que buscam representar. Muitas vezes, lhes causa estranheza certos modos de vestir de outros povos em outras épocas, como por exemplo o uso de roupas muito compridas, a não utilização de tecidos como o jeans, hoje tão popular entre nossos jovens. Eles costumam, na maioria das vezes, relatar esse estranhamento: “Professora, por que ‘esse povo’ usava umas roupas tão feias?”, ou “Por que as mulheres não usavam calças?” e ainda “Acho que vou ter que retirar meu relógio para gravar, por que aqui o pessoal não tinha ainda, não era professora?”.

Esse olhar que os estudantes fazem sobre outros povos a partir de suas visões construídas no presente, ao mesmo tempo que tentam alcançá-los, para mim são sempre muito interessantes e oportunidades únicas para levar os estudantes a refletirem sobre as suas dúvidas, uma vez que eles estão fazendo esse esforço em se colocar no lugar do outro, em outros tempos e espaços, desenvolvendo - a partir da interação entre seus corpos e os outros corpos e suas vestimentas - um conhecimento histórico que seria muito mais complicado de sensibilizar através dos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem.

Nesse momento, podemos aproveitar para discutir tantas coisas, que fica até difícil elencar essas possibilidades, mas podemos citar, entre algumas delas, a problematização de se utilizar um tipo de tecido para vestimentas e não outro. Apenas essa questão já nos renderia uma aula inteira, pois podemos problematizar a época, no que se refere ao tempo, à geografia do lugar e aos recursos naturais disponíveis para a produção de um tecido, como as pessoas agiam sobre esses materiais para produzir suas roupas, a influência da cultura e da religião sobre essas vestimentas etc. As pessoas carregam no corpo essas roupas que não são apenas tecidos, são expressões de cultura e ancestralidade.

Essa dúvida, essa curiosidade, essa inquietação, esse encantamento trazido pela interação do estudante e seu corpo com o seu objeto de estudo é uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento do conhecimento histórico, ao mesmo tempo que com esse conhecimento o estudante vai desenvolvendo sua capacidade crítica de compreender, duvidar, questionar, expor o que pensa e propor novas coisas.

Quando encenam o cinema mudo, a partir dos roteiros que construíram, no cenário que escolheram, com os figurinos que conseguiram elaborar, os estudantes buscam trazer aquele conhecimento, aquela realidade que faz parte de um passado, presentificando-a em seus corpos. Podemos perceber a mudança da postura física em muitas vezes, onde colocam seus corpos de forma mais rígida ou de modo mais leve e descontraído, conforme o tema e a linguagem utilizada, a preocupação que tem de serem o mais fiel possíveis ao seu tema e ao tempo, espaço e cultura que representam.

A terceira oficina sugerida para essa linguagem se refere ao momento onde exibimos em sala de aula as apresentações dos trabalhos desenvolvidos por cada equipe. Esse momento é sempre muito aguardado pelos estudantes, pois aqui eles vão exibir o resultado de seus esforços para a turma e vão assistir o que os seus colegas conseguiram desenvolver. Eles sempre ficam muito atentos e envolvidos ao se verem e verem seus pares encenando aqueles conteúdos que, no primeiro momento em que havíamos discutido em sala de aula, pareciam tão distantes, tão abstratos e presos aos livros didáticos. Agora esses conteúdos estão em seus corpos e em seus gestos, lhes puderam despertar emoções e questionamentos diferenciados, ao longo do processo em que trabalharam com estes e agora no momento em que assistem aos seus colegas.

No último momento, há uma conversa entre o professor e os estudantes, na qual o primeiro expõe as suas impressões sobre o trabalho, pontuando elementos interessantes que percebeu sobre as informações abordadas pelos estudantes e a interação entre o conteúdo proposto e o que os seus corpos apresentaram. Ressaltando, ainda, possíveis “erros” e acertos demonstrados, lembramos que o “erro” é aqui tratado não em uma dimensão punitiva, mas como algo relacionado à aprendizagem e que é, muitas vezes, necessário para a construção desta. Em seguida, é chegado o momento de mais uma vez ouvir os estudantes, tanto acerca dos apontamentos feitos pelo professor, como suas opiniões e justificativas sobre este, e o que conseguiram aprender ao longo do processo, como percebem o conteúdo que abordaram, ao fim de todas as oficinas realizadas.

Esse momento final é considerado, assim como os demais, bastante relevante, pois o estudante e também o professor debatem sobre o que puderam aprender ao longo do processo. Ressaltamos mais uma vez a necessidade da disponibilidade tanto por parte do estudante quanto

do professor, de estarem abertos ao novo, dispostos a aprender juntos nesse processo de construção de saberes que envolvem o corpo e a mente de estudantes e professores, bem como suas emoções. Não há aqui um lugar em que se coloque o professor como superior em relação aos estudantes em uma postura, como a que se propunha pela educação tradicional positivista, mas sim o professor atua como um mediador. Desse modo, o docente é também capaz de estar junto com os seus estudantes, aprendendo com eles ao longo de todo o processo e contribuindo também com seus saberes, para que o estudante seja capaz de desenvolver um conhecimento histórico significativo.

Como somos seres também dotados de individualidades, que incluem diferentes capacidades e saberes, alguns estudantes podem conseguir fazer uma conexão dos conhecimentos que possuem com a escolha do cenário, na elaboração de um roteiro, na construção do seu figurino, ou só no final do processo, com a reflexão sobre este. O que gostaria de deixar claro é que não há um momento pontual ou certo, para a aprendizagem acontecer e a consciência crítica ser despertada, isso pode ocorrer de diferentes maneiras no decorrer da realização do trabalho pelos estudantes.

Na linguagem artística do cinema mudo, os estudantes têm que manter seus corpos de forma bastante expressiva diante das apresentações, para que os espectadores consigam compreender a mensagem que se deseja transmitir. Diferente das demais linguagens em que o estudante se expressa também através da oralidade, através da fala ou do canto, no cinema mudo, não há essa possibilidade. Apesar de se utilizar uma trilha sonora que desperta também diferentes sentidos e emoções, essas trilhas são instrumentais. Assim, tanto a própria expressão do corpo como os elementos de figurino e cenário são importantes.

O estudante que trabalhava com o tema Revolução Industrial quis demonstrar a linha de produção em uma fábrica no início da revolução. Deste modo, na parte da varanda da casa de seus familiares, utilizou uma mesa coberta com um pano branco para representar uma esteira de uma linha de produção.

**Figura 7 – Estudante encenando cinema mudo - Revolução Industrial e o Trabalho Na Indústria**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021)

Ao estudarmos sobre o processo que chamamos de Revolução da América Inglesa, temos como um de seus antecedentes a Guerra das duas Rosas, ocorrida entre a família dos Lancaster e dos York. O conflito é assim nomeado devido ao fato de os brasões das famílias possuírem uma rosa cada, branca para uma família, e rosa vermelha para outra. Na cena abaixo, percebemos as estudantes, cada uma segurando uma rosa, mas como a edição é em preto e branco, não conseguimos distinguir as cores, mas elas me asseguraram que utilizaram as cores vermelha e rosa dos brasões. Elas relataram, inclusive, a dificuldade de conseguir essas rosas em nossa cidade. Na sequência da imagem que segue essa cena, as estudantes protagonizam uma briga para simbolizar a desavença que havia entre as famílias. Isso deu um tom humorístico à cena.

**Figura 8 - Estudantes encenando cinema mudo – Guerra Das Duas Rosas Na Revolução Inglesa**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).



Na imagem que se segue, podemos perceber um elemento especial que nos chama a atenção: a utilização de um animal para as filmagens. Os estudantes dessa equipe haviam comentado comigo que iriam no fim de semana para um sítio que era dos avós de um dos membros. Na aula da semana seguinte, eles me abordaram assim que adentrei na sala de aula com grande empolgação para me contar o quão divertido para eles tinham sido as filmagens. Diziam que uma das estudantes quase caiu do jegue que utilizaram em suas filmagens, pois queriam encenar Napoleão Bonaparte em um passeio pelas principais ruas francesas e como não possuíam um cavalo, utilizaram o jegue que era dos proprietários do sítio onde realizaram as filmagens.

Os educandos utilizaram, ainda, para compor o figurino, lençóis e colchas de cama dos avós da estudante e confeccionaram com papel laminado dourado as coroas dos monarcas. Embora não apareça na cena, uma pessoa da própria família dos proprietários do sítio é que puxa o animal, para que ele não fique assustado com aqueles jovens desconhecidos que o montavam. Os educandos me perguntaram se, após a apresentação do trabalho, poderiam colocar os seus erros de gravação, onde iriam mostrar para as turmas os principais perrengues enfrentados nas gravações e eu os permiti esse momento. Após as apresentações, eles assim o fizeram e a medida que a turma ria com os acontecimentos daquilo que não deu certo, eles explicavam quais suas intenções ao tentar produzir cenas que sequer apareceram na edição final. Tomei essa experiência como bastante proveitosa, pois compartilhar esses processos de acertos e erros com os demais estudantes, lhes permitiam aprender juntos.

**Figura 9 - Estudantes encenando cinema mudo – passeio de Napoleão Bonaparte com sua esposa Josefina na era napoleônica**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

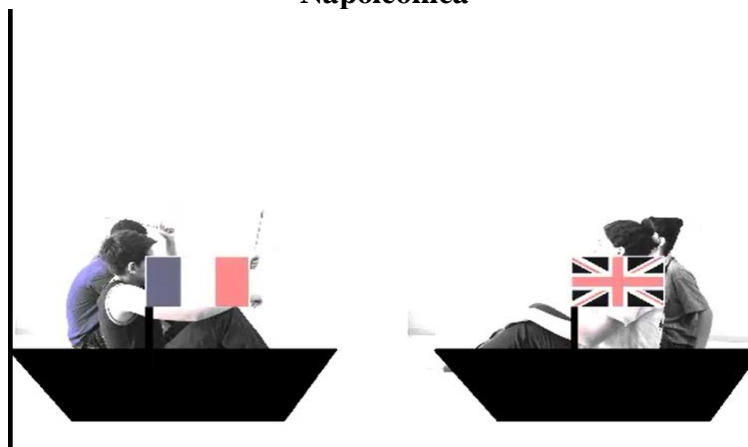
A participação de outras pessoas que não fazem parte das equipes, nem das turmas como um todo nas filmagens acontece com mais frequência do que se imagina. Certa vez, uma

estudante me indagou com grande preocupação: “Professora, meu irmão foi colocado como personagem em uma cena, tem algum problema?”. Imediatamente eu respondi que não havia problema algum e que, na verdade, a participação da família e da comunidade escolar como um todo é sempre muito importante e bem-vinda. Imaginem quanto esforço dispensamos para envolver a família e a comunidade escolar como um todo no processo pedagógico e, de repente, os percebemos participando de uma atividade que envolve uma discussão histórica e que lhe gera tanto entusiasmo. Isso auxilia o estudante a construir um vínculo maior tanto afetivo quanto cultural e identitário com a sua família e sua comunidade. Eles estão aprendendo juntos, uma vez que a pessoa que participa se dispõe a utilizar um figurino e seguir um roteiro assim como os demais educandos, considero isso fantástico.

Em outra situação a qual acabei ficando sem o registro devido as trocas de computadores, onde infelizmente perdemos alguns arquivos, uma estudante não pôde se reunir com os seus colegas no dia planejado para as suas gravações, pois ela morava na zona rural e os demais na cidade e então marcaram o seu encontro para este último ambiente, ao qual seu deslocamento foi impossível por ausência de transporte naquele dia. A estudante me procurou aflita com a situação, eu a sugeri que conversasse com sua equipe e chegassem a um acordo sobre alguma cena que ela poderia fazer sozinha e ser anexada na edição final, e assim ela fez.

Para minha surpresa, assim como para os colegas de sua equipe, as cenas que a discente produziu foram as mais interessantes daquele trabalho, talvez as mais interessantes de todos os trabalhos apresentados naquela turma. Ela convidou seus irmãos e os seus vizinhos para fazer as filmagens junto a ela e o resultado foi maravilhoso. Ela utilizou como cenário o “terreiro” de sua própria casa, e uma lavoura de sua família, assim como a estrada que dava acesso a ela, e como era inverno havia bastante vegetação, o que tornou o cenário ainda mais lindo. O mais interessante de tudo aquilo era ver o envolvimento e como os participantes especiais levaram a sério suas performances, assim vestiram-se com as roupas que a estudante os orientou serem adequadas e partiram para suas atuações. Eram crianças, adolescentes e até mesmo adultos. Como já ressaltai, esse processo foi para mim incrível e potente pelo alcance que pode proporcionar, a História ultrapassou literalmente os muros da escola, e nesse ultrapassar atingiu não só outros discursos, não só espaços físicos relacionados a prédio, mas também os corpos das pessoas em uma cooperação e aprendizagem incríveis.

**Figura 10 - Estudantes encenando cinema mudo – Batalha de Trafalgar na Era Napoleônica**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Na cena acima, os estudantes encenam a batalha de Trafalgar que acontece no período napoleônico. Como não possuíam recursos físicos para encenarem uma batalha envolvendo navios, eles recorreram a edição das filmagens. Desse modo, os estudantes, originalmente sentados no chão, inserem com recursos de edição os barcos e as bandeiras para representar cada país envolvido e para simbolizar o conflito entre os dois, simulam jogar bombas uns nos outros.

Para cada linguagem artística que envolve a expressão corporal que propomos no Manual, há elementos que coincidem e impactam os estudantes de modo semelhante. Percebemos isso no caso da necessidade da discussão do conteúdo em sala, para que o estudante possua um referencial acerca do conteúdo referente às atividades a serem realizadas, e na exibição também em sala de aula de um exemplo de trabalho parecido com o que se espera que ele faça. É assim também com a escolha dos figurinos e cenários e nas reflexões que temos que fazer ao final da produção de cada linguagem.

#### **4.3.2 Jornal televisivo**

Falando sobre a linguagem do Jornal Televisivo, podemos elencar como elemento diferencial em relação ao cinema mudo o fato de na produção do roteiro os estudantes terem que produzir falas para as personagens. Nisso, os discentes falam como se, por exemplo, as reportagens por eles encenadas, que tratam de acontecimentos de tempos passados, estivessem ocorrendo naquele exato momento de suas performances, debaixo de seus olhos. Assim, presentificam aquele acontecimento como se de fato os tivessem vivenciando, buscando demonstrar isso também através de suas falas e movimentos. Além disso, temos o fato de terem

que pensar uma estrutura para tratar dos principais pontos que lhe foram estabelecidos como temática, em forma de notícia, que deve ser transmitida em uma linguagem clara para o público ao qual se destina, nesse caso, seus próprios colegas de sala. Percebemos também nessa linguagem que a inserção do corpo dos estudantes e o desenvolvimento da consciência crítica são possíveis, quando retomamos a questão da elaboração de um roteiro com falas e a encenação destas. Tais falas não são colocadas meramente de um modo automatizado, apenas se pensando que o estudante as decorou e proferiu, sem refletir sobre elas, pois foram eles próprios que as pensaram e elaboraram para compor sua apresentação, refletindo, dessa maneira, sobre elas, sentindo-as ecoar a partir de seus corpos.

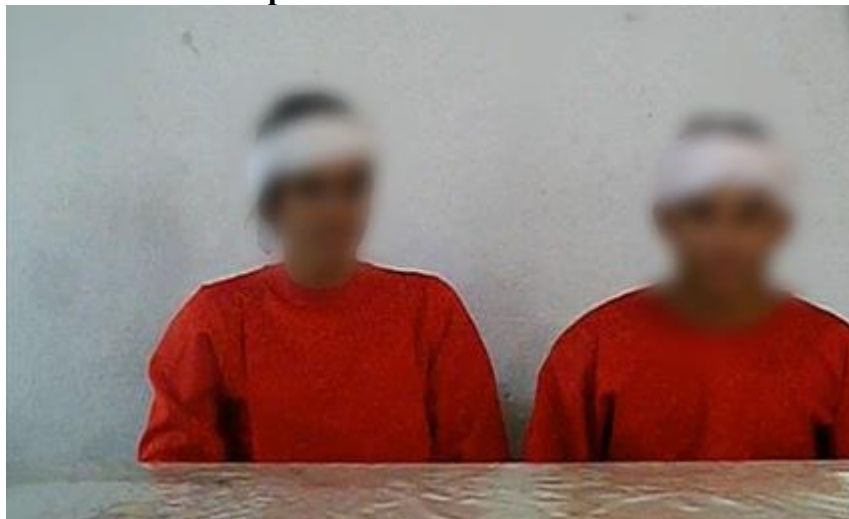
Costumo sempre dizer que atuo como uma mediadora nesse processo de construção do trabalho com as linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal. Reafirmo sempre isso porque considero uma verdade: os estudantes aprendem mais entre eles nesse processo de pensar, repensar e construir o saber histórico, do que com a professora em sala de aula. Certamente, a orientação e o suporte para que tudo aconteça da melhor maneira é necessário, mas o protagonismo entre eles é fundamental. Sempre me surpreendo positivamente com os esforços e a capacidade criativa dos estudantes, cada apresentação é, a seu modo, única e especial.

Na linguagem do jornal televisivo há uma variedade de elementos que podem ser articulados em sua produção, me refiro tanto à questão de cenário, figurino e roteiro, quanto aos elementos próprios que um jornal televisivo possui, como a notícia, a previsão do tempo, as reportagens ao vivo, entre outros. Os estudantes chegam a produzir até comerciais para suas apresentações. Poderia descrever um sem número de questões interessantíssimas nesses jornais, mas vou comentar apenas algumas delas.

As duas imagens que seguem pertencem ao jornal elaborado por uma mesma equipe, que possuía como tema o Império Bizantino. Já inicio pontuando a postura e o figurino dos âncoras, bem como sua bancada, que já nos põe em um clima jornalístico e a esperar pelas notícias. Para essa cena, os estudantes utilizam a mesa da casa de um deles para compor o cenário, batas vermelhas e panos amarrados na cabeça para compor o figurino. Na outra imagem, temos uma das cenas que eu considero mais engraçadas nos jornais produzidos pelos estudantes que já assisti. Nela, o repórter se prepara para entrar ao vivo para entrevistar um clérigo, quando os âncoras chamam a reportagem, somos tomados por um silêncio que segue para a próxima cena. O repórter fica no aguardo da chegada do seu retorno de áudio, que leva alguns segundos para chegar, um problema notável e recorrente nos programas jornalísticos devido a transmissão do que é perguntado, que por ser ao vivo, demora mesmo para chegar no

retorno dos repórteres. A turma inteira caiu no riso naquele momento, por acharem aquela ideia dos seus colegas bem pertinente.

**Figura 11 - Estudantes encenando jornal televisivo – Império Bizantino - Apresentadores na bancada**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

**Figura 12 - Estudantes encenando jornal televisivo – Império Bizantino - Reportagem com clérigo**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

As próximas cenas também pertencem a um mesmo jornal televisivo, que possui como tema a ocupação holandesa no Brasil. Esse trabalho foi filmado em uma chácara de um senhor que fica dentro da própria cidade. Os estudantes quase sempre recorrem a esse ambiente para filmarem seus trabalhos, por ser acessível, por possuir elementos adequados para compor o cenário de alguns temas e pelo fato do proprietário os permitir com satisfação a utilização do espaço. Nas cenas temos a repórter entrevistando um soldado que está empenhado na tentativa de expulsar os holandeses do território brasileiro. Durante a entrevista, holandeses chegam para ocupar aquele local e o soldado se dedica a defendê-lo, ao mesmo tempo que visa manter a

integridade física da repórter em risco, sendo que ao final o soldado consegue atingir seus objetivos, ao mesmo tempo em que o acontecimento é transmitido ao vivo. Os estudantes utilizam como elementos para demonstrar suas armas um a espada de brinquedo, do irmão de um deles e o outro um pedaço de madeira encontrado no próprio ambiente da gravação.

**Figura 13 - Estudantes encenando jornal televisivo – Ocupação Holandesa no Brasil – Reportagem com soldado**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

**Figura 14 - Estudantes encenando jornal televisivo – Ocupação Holandesa no Brasil: invasão Holandesa**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

**Figura 15 - Estudantes encenando jornal televisivo – Ocupação Holandesa no Brasil: luta para expulsão de holandês**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Outro ambiente bastante utilizado pelos estudantes para as gravações, por também ser acessível aos discentes, é o entorno de um açude, conhecido como açude do povo, que hoje na verdade e infelizmente se encontra poluído pela rede de esgoto do município. Contudo, a vegetação e a presença de animais em seu entorno atraem os estudantes que veem nisso potencial para as filmagens. Na imagem a seguir as discentes encenam a procura por metais preciosos na América Espanhola, assim ficam à beira do referido açude, estendem um pequeno pano no chão indicando que aquele pano foi lançado na água no intento de se encontrar ouro, mas até o momento nada foi encontrado, apenas algumas pedras.

**Figura 16 - Estudantes encenando jornal televisivo- A colonização da América Espanhola: atividades econômicas na colônia**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Demonstrando as possíveis atividades econômicas que poderiam ser realizadas na América, os estudantes demonstram a atividade da pesca. Podemos perceber na seguinte imagem um discente vestido de espanhol, que seria um “*chapetone*”, por isso está fazendo uso

de um grande chapéu de palha em alusão ao nome da classe social a qual o indivíduo pertence. Ao fundo, temos duas crianças com uma rede de pesca, praticando tal atividade. Essas crianças, segundo os estudantes relataram, são moradoras do entorno do local onde eles estavam fazendo a gravação do trabalho. Como muitas equipes escolheram esse mesmo local para as suas gravações, as crianças ficaram curiosas para saber o que estava acontecendo e ao descobrir do que se tratava ficavam assistindo os educandos realizarem as filmagens, elas estavam se divertindo com isso. Foi aí que o estudante teve a ideia de convidá-los para participar das filmagens e eles ficaram bem felizes com isso, relatou a equipe.

**Figura 17 - Estudantes encenando jornal televisivo- A colonização da América Espanhola - Atividades econômicas na colônia: Pesca**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Tradicionalmente, os jornais televisivos exibem, como um de seus quadros, a previsão do tempo. Como podemos perceber, na imagem seguinte o estudante utiliza um mapa para ilustrar sua previsão do tempo. Algo muito interessante nessa previsão foi o modo como o educando transmitiu as informações sobre o tempo, ao mesmo tempo que falava sobre as condições do clima de cada região ele ia se referindo aos impérios recém conquistados na América e fazendo referência ao modo como os europeus poderiam desenvolver suas atividades econômicas e explorar a mão de obra nativa. Um exemplo de fala utilizada foi: “Uma ótima notícia para os senhores, vai fazer sol o dia inteiro, ótimo dia para fazer os seus escravos trabalharem muito mais!”, desse modo, se faz uma crítica ao modo como a colonização é conduzida na América a partir da exploração da mão de obra do nativo e do africano escravizado.



**Figura 18 - Estudantes encenando jornal televisivo- A colonização da América Espanhola: previsão do tempo**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Sabemos que nem todas as coisas são perfeitas, alguns estudantes apresentam dificuldades e, por vezes, resistência para o trabalho com as linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal. Ocorreu que os estudantes de uma determinada equipe, apesar de terem feito boa parte das etapas das oficinas, não finalizaram suas filmagens e demonstravam falta de interesse para a conclusão destas, assim como para editá-las. Contudo, um membro da equipe queria de fato concluir aquele processo. Nisso, ele decidiu, mesmo sem a contribuição dos colegas, fazer o seu jornal televisivo e assim produziu um roteiro, fez suas gravações, atuou e com recursos de edição aprontou a sua apresentação. No dia das apresentações em sala eu esperava ver toda a equipe no Jornal Televisivo, contudo apenas um estudante era ao mesmo tempo o âncora, o entrevistador e o entrevistado, enfim ele fez vários personagens, certamente a duração do jornal foi menor do que o das demais equipes, o que não interferiu na qualidade do material apresentado.

Quando eu perguntei o porquê de ele fazer todo o trabalho sozinho, ele me explicou a situação, a sua turma diante daquilo ficou admirada. Ao final da aula, a equipe me procurou e pediu para me entregar o trabalho alguns dias depois, acredito que pensaram melhor sobre o processo, não sei se se sentiram mais capazes para realizar o trabalho, se sentiram vergonha em não finalizarem a apresentação e um colega sozinho conseguiu fazê-lo ou se de fato despertaram o desejo de também fazer o trabalho como todos os demais estudantes haviam feito.

### 4.3.3 Sketch

Em relação aos Sketches, podemos notar também semelhanças com as linguagens já postas e elencamos mais um diferencial, que é o fato de o estudante ter que transmitir todo esse conteúdo e essas emoções envolvendo o seu corpo, ao vivo, uma vez que as demais linguagens já citadas são gravadas e exibidas em sala. Pensar um roteiro, um cenário, um figurino, relacionado a um conteúdo que deve ser posto de um modo simples e claro, de fato é uma tarefa complexa. E assim como nas outras atividades, os estudantes se utilizam dos seus conhecimentos prévios, das discussões postas em sala de aula que partem da proposição do professor e, por fim constroem, conforme seu olhar, uma versão sobre aquilo que conseguiram depreender e consideram correto. Nesse momento, estão também colocando sua criticidade, seu modo de ver e de compreender cada assunto tratado.

Trabalhar com as linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal é algo muito gratificante, pois em nossa relação com os estudantes, há um processo de troca e construção de saberes muito intenso. Somos constantemente surpreendidos positivamente pelos educandos, seja no resultado final do trabalho que eles apresentam, seja no processo de desenvolvimento dele.

Falar de modo mais pontual sobre algumas experiências com os estudantes ao longo de todo esse tempo no qual trabalho com as linguagens, é algo fácil e ao mesmo tempo difícil, pois selecionar qual delas compartilhar é complexo, uma vez que cada apresentação afeta e gera uma aprendizagem diferenciada tanto para quem assiste, quanto para quem apresenta. Como já mencionei em outros momentos, essa experiência com as linguagens não surge em minha prática pedagógica como algo pronto, muita coisa foi sendo construída a partir de sugestões e ideias dos estudantes ou *insights* que me foram ocorrendo.

No trabalho com os *sketches*, as primeiras apresentações que realizamos foram bem interessantes, justamente por serem as pioneiras suscitavam esse processo de estruturação da dinâmica, algo que consigo compreender com mais clareza hoje. Estávamos estudando Brasil Império com uma turma de terceiro ano logo no início do ano letivo. Eu pedi para que eles pudessem construir *sketches* sobre o assunto, para apresentar aos colegas de turma. Dividimos as equipes e foi estabelecido por sorteio um tema para cada uma – Chegada da Família Real ao Brasil, Primeiro Reinado, Período Regencial e Segundo Reinado. Esses temas foram discutidos previamente em sala de aula a partir da utilização de diferentes recursos. A princípio, pedi aos estudantes que em casa lessem os capítulos do livro didático referente aos assuntos (o que poucos fizeram e fazem, devido a questões como o pouco tempo que dispõem em casa, pois

muitos auxiliam a família nas tarefas diárias, ou ainda pelo pouco hábito de leitura que possuem). Geralmente a maioria das leituras sugeridas partem do livro didático, por ser o recurso mais acessível ao estudante da escola pública. Na aula seguinte, escrevi no quadro da sala de aula tópicos referentes ao assunto para debatermos a partir deles, à medida que eu ia explanando questões e fazendo constantes indagações aos estudantes, como meio para provocá-los a discussão. Nas aulas que se seguiram exibi, com o auxílio do computador e do *datashow*, slides que possuíam texto e imagens para problematizarmos o assunto. Por fim, como sugestão de material e atividade complementar, sugeri que o educando que quisesse e pudesse, assistisse ao filme “Carlota Joaquina, Princesa do Brazil” (1995). Para minha surpresa, muitos assistiram ao filme indicado.

Os recursos para produzir as apresentações eram simples e os estudantes pegaram peças como vestidos, lençóis, calças de seus próprios parentes, avós, pais, irmãos etc. Chegado o dia da apresentação, não se falava em outra coisa na escola, e algumas equipes guardavam segredo, no sentido de qual figurino utilizariam, quais seriam seus personagens ou, ainda, quais elementos haviam selecionado para o cenário. Ao iniciar as apresentações, que ocorreram no auditório da escola, mas apenas para a própria turma das equipes envolvidas, eu fiquei muito surpresa, foi um misto de emoção e satisfação produzir aqueles trabalhos com os estudantes.

Sabemos que o nosso sistema avaliativo leva em consideração também os aspectos quantitativos e temos que atribuir notas aos discentes ao fim de cada bimestre. Essas notas que aparecem em nossos boletins, na grande maioria das vezes, são reflexo de uma avaliação engessada, que levam em consideração somente testes escritos, podem não favorecer outros aspectos que envolvem a múltiplas inteligências das pessoas. Havia uma menina em uma determinada turma que era considerada mediana em seu rendimento, quando se baseavam em suas notas, inclusive muitos estudantes se esquivavam para não serem inseridos na equipe dela, assim como acontecia com outros estudantes na mesma situação. Na apresentação de sua equipe, ela interpretou D. Maria I, mãe de D. João VI. Quando ela entrou em cena parecia uma outra pessoa, como se nós nunca a tivéssemos conhecido como estudante naquela escola, ela era de fato Maria I, dando vida à personagem de um modo incrível, em um efeito que só o corpo é capaz de fazer significar, é difícil ou praticamente impossível definir a sensação e as emoções com palavras. Ao mesmo tempo em que ela dava vida aos dramas da rainha, conseguia trazer efeitos de humor sobre a personagem. Os educandos que faziam parte de sua equipe eram contagiados por aquela energia, e os espectadores estavam presos nela.

Ao final de sua apresentação, a turma estava impressionada com ela e comentavam coisas do tipo: “Nossa como ela é boa nisso!” ou “Ninguém sabia que ela sabia atuar assim” e

ainda “Como será que ela aprendeu a fazer isso?”. E isso foi tão transformador porque os seus colegas não a viam mais somente como a estudante mediana, agora eles a viam como alguém muito capaz, muito além das notas de seu boletim. Ela era disputada por todas as equipes, depois tive até que trabalhar melhor este sentimento de cooperação, para que eles não supervalorizassem demais a habilidade de um estudante em detrimento de outro, uma vez que todos têm algo com o qual podem contribuir. Contudo, essa capacidade de visibilidade de inserção e modificação de perspectiva tanto dos colegas em relação à discente, quanto dela em relação a ela mesma, foi algo maravilhoso, algo que em efeitos de sentido não havíamos conseguido, a presença foi capaz de fazer. Os estudantes estavam aprendendo algo para além do que os conteúdos poderiam ensinar. Sempre me emociono ao me lembrar dessa experiência. E isso aconteceu muitas outras vezes ao longo desses anos trabalhando com as linguagens.

Nessas mesmas apresentações, houve em outra turma um caso que também me chamou atenção, onde uma equipe fez um grande suspense sobre sua apresentação, desde a elaboração de seu roteiro. Falando um pouco sobre a produção do roteiro, quando discutimos em sala sobre os critérios que devem ser estabelecidos para o desenvolvimento dos *sketches*, assim como para outras linguagens, comento sobre a importância deste. Esclareço aos estudantes que eles devem construir, a partir do conteúdo debatido, uma sequência lógica de falas e cenas que possam justapor elementos presentes nas discussões dos conteúdos.

Assim, devem selecionar questões referentes ao seu tema que julguem fundamentais à sua apresentação, para que o público que assiste possa compreender as principais ideias sobre o conteúdo. Os discentes não conseguem em um momento pontual da sala de aula, mesmo que destinado para este fim, elaborar um roteiro de maneira rápida. Eles precisam de tempo, precisam pensar com calma no conteúdo, considerando os pontos relevantes para debate e como vão relacionar isso dentro do *sketch* que irão produzir, que será apresentado a partir de seus corpos. Dessa maneira, reservo um tempo curto em sala, cerca de vinte a trinta minutos, após a conversa sobre os critérios para a produção dos trabalhos com as linguagens, para que comecem a pensar sobre ideias de um roteiro. E assim, os educandos vão conversando entre suas equipes e pensando em alguma ideia para despertar ao menos as suas indagações. Por vezes eles se dirigem a mim, ainda nesse primeiro momento, para tirar alguma dúvida ou pedir alguma sugestão. Depois disso, aos poucos vão compartilhando ideias e construindo seus roteiros, ajustando-o quando julgam necessário. Costumam sempre me recorrer, pontuando principalmente suas dúvidas sobre o assunto, fico à disposição deles ao longo do processo para auxiliá-los.

Essa curiosidade propagada pela equipe supracitada, de fato contagiou a turma, apesar das apresentações dos demais colegas serem ótimas, eles estavam ansiosos para assistir aquela equipe que havia pedido para se apresentar por último. Quando a equipe entrou em cena, verdadeiramente era um espetáculo a parte, tanto pelo roteiro que conseguia unir elementos do tempo ao qual o conteúdo trabalhava, quanto elementos da atualidade, quanto pelas atuações dos colegas que traziam um tom leve e humorístico sobre as discussões. Em uma das cenas, os estudantes abordaram a “praga de piolhos”, que ocorreu no navio que trazia a Família Real ao Brasil, sendo que a própria princesa Carlota Joaquina teve que raspar a cabeça. Para isso, os educandos trouxeram uma música que foi utilizada em uma novela brasileira, onde a personagem principal tinha câncer (Leucemia) e nesse processo complicado que é o tratamento, ela raspa sua cabeça (Isso inclusive garantiu uma grande visibilidade à artista, que raspou verdadeiramente seus cabelos para compor o personagem). A cena da novela, ao som da música tema da personagem, comoveu muito os espectadores e teve grande repercussão na época. Os estudantes uniram elementos contemporâneos e antigos e encenaram a princesa Carlota Joaquina (que foi interpretada por um menino, que utilizava uma peruca), sentada em uma cadeira, ao som da famosa música comentada, chorando copiosamente assim como a personagem da novela havia feito. Desse modo, com uma maquininha de cortar cabelo, cortaram algumas mechas da peruca, e depois a retiraram de vez e o estudante apareceu de cabelos bem curtos.

Os estudantes ficaram contagiados com essa apresentação, me arrisco a dizer que um sentimento de êxtase tomou conta da turma. Ressalto, ainda, esse incrível processo criativo dos estudantes, pelo qual eles conseguiam se perceber e se deslocar tão bem nessa relação temporal de passado e presente, comparando diferentes elementos para compor um roteiro e dar-lhe vida.

Essas apresentações tiveram grande repercussão entre as turmas do terceiro ano e viraram assunto nos corredores da escola, tanto entre os estudantes, quanto entre alguns professores, que ficaram curiosos para assistir. Diante dessa demanda, organizei com os estudantes um momento que aconteceu no auditório da escola, onde todos os discentes do terceiro ano e alguns professores puderam assistir os *sketches* das diferentes turmas. Cada turma escolheu um *sketch* para apresentar, pois eram muitos e se todos fossem apresentadas, não daria tempo. Nisso, eles reformularam os *sketches* originais e inseriram mais atores de outras equipes. Ao final, tudo deu certo e foi algo que repercutiu positivamente em vários aspectos, tanto na escola, quanto entre os estudantes. Quando me encontram, até hoje falam sobre isso. Infelizmente, os registros fotográficos dessas encenações foram perdidos. Seguem abaixo imagens de oficinas de *sketches* que realizei com outras turmas.

**Figura 19 - Estudantes encenando sketch - Povos Sioux**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

**Figura 20 - Estudantes encenando sketch – Povos Incas**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

**Figura 21 - Estudantes encenando sketch – Povos Tupis**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

#### 4.3.4 *Talk show*

Seguindo, temos a linguagem do *Talk Show*, que se constitui, neste caso, na elaboração de um programa com entrevistas que nos trazem um tom mais leve e humorístico, no qual se convidam personagens históricos acerca do tema abordado. Como já foi colocado, esses temas que trazemos no manual são sugestões, mas podem ser elencados outros, se adequando às aulas de História de cada professor. É uma tarefa complexa, a escolha dos personagens a serem entrevistados no *talk show*, pois muitas vezes são marcados por aquela visão positivista que, como sabemos, ainda pesa muito sobre os nossos currículos, os estudantes acabam optando pelos “grandes nomes” da História, pelos “heróis” que julgam ser os mais importantes.

Nesse momento, nossa intervenção e mediação como professores se torna ainda mais fundamental, pois devemos fazer o estudante compreender que aquelas pessoas que não foram colocadas em um primeiro plano pela História oficial também são sujeitos da história. Costumo indagar os estudantes do seguinte modo: “Você acha que você faz história? Você acredita que sua família contribui de algum modo para a melhoria, ou para a transformação de algum modo da sua comunidade?”.

Geralmente a resposta dos estudantes é afirmativa, e partindo disso iniciamos a discussão. Como trabalhando em escola pública, a maioria do nosso público vem de famílias com poucas condições financeiras, dessa maneira, tento fazê-los perceber que as pessoas pobres e menos favorecidas, as minorias como um todo, também fazem e são parte da história e merecem e devem ser representadas, respeitadas e, acima de tudo, valorizadas. Contudo, é necessário muito cuidado ao fazer isso, buscando questionamentos que levem a essa percepção, pois se fizermos uma abordagem errada, as palavras que proferimos podem soar de maneira excludente e taxativa. Desse modo, ao invés de incluir e trazer o estudante para a discussão, acabaremos por fazê-lo se sentir diminuído e envergonhado do seu lugar social, de sua identidade, de sua cultura etc.

Tomando consciência de que todos nós somos sujeitos históricos, partindo de um exemplo prático, onde o estudante toma a si mesmo como referencial, notamos que após essa intervenção houve uma mudança na escolha das personagens dos *talk show's*. Os estudantes começam a inserir como personagens em seus *talk show's*, dependendo do conteúdo tratado, pessoas que nem sempre haviam sido colocadas em um primeiro momento, e que por vezes eles também não as percebiam em outros cenários, como por exemplo, um sertanejo que teve sua vida dificultada pelas ações dos cangaceiros na Primeira República, uma mulher ou uma criança que trabalhavam em fábricas no início da industrialização e não tinham direitos trabalhistas

básicos garantidos, um negro que outrora escravizado e agora livre enfrentava dificuldades financeiras e de inserção social no início da República no Brasil etc.

A intenção é que os estudantes percebam que mesmo eles fazendo parte nessa realidade específica na qual atuam, de uma classe menos favorecida, eles são importantes, são parte da História e possuem também direitos, sendo, assim, capazes de desnaturalizar a sociedade à sua volta, ansiando pela transformação da mesma, em um contexto onde tenham mais oportunidades e menor desigualdade social, potencializando sua capacidade de pensar a realidade à sua volta de modo crítico. Essa relação com os personagens que aqui percebemos de maneira mais acentuada nos *talk show's*, podem aparecer também nas demais linguagens, por isso nossa intervenção como professores é tão necessária em alguns momentos nesse processo. Acompanhar todos os momentos é sim um diferencial. O trabalho com as linguagens que envolvem a expressão corporal não é fácil, pois não é um processo que constitui tão somente uma avaliação somativa e pontual, parte, na verdade, de um processo formativo, onde o conhecimento é construído em cada etapa de maneiras diferenciadas. Precisamos estar prontos para atender os nossos estudantes e auxiliá-los.

Um dos elementos que compõem o *talk show* é a banda, contudo deixamos os estudantes livres para que escolhessem se eles queriam escolher músicas e dublá-las, para parecer que estão cantando e geralmente é assim que fazem, ou se desejavam eles mesmos cantar as músicas ou até compô-las como paródias. Nesse caso do *talk show*, a música aparece também inserida como linguagem, mas o foco principal está na sua escolha, se baseando principalmente em sua letra e intencionalidade para momentos pontuais do programa.

**Figura 22 – Estudantes encenando talk show – Brasil na primeira República: Banda**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Na imagem acima, os estudantes utilizam como cenário a parede da casa de um dos membros da equipe. Como eles não dispunham de todos os instrumentos para compor a banda,



um deles toca uma guitarra, outro segura um banco de madeira, para simbolizar um tambor, enquanto o outro, com um microfone, faz uma performance como se estivesse verdadeiramente cantando a música que era exibida.

**Figura 23 – Estudantes encenando talk show – Brasil na primeira República entrevista com Marechal Deodoro da Fonseca**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Ao falar sobre o tema Brasil na Primeira República, os discentes entrevistam o Marechal Deodoro da Fonseca. A entrevista foi filmada na casa de um dos integrantes da equipe. Como é possível verificar na imagem acima, para compor o cenário com os tradicionais elementos de um *talk show*, são utilizados o sofá da sala para o convidado se acomodar e uma mesa plástica coberta com um TNT (Tecido não tecido), um cacto que pertencia à mãe do estudante e uma caneca para compor a bancada. Todos esses elementos que são postos na organização do cenário são objetos que já faziam parte da própria casa.

Já aqui, a mesma equipe entrevista os membros do cangaço, Lampião e Maria Bonita, que falam sobre a vida e o dia a dia neste movimento. Como os cangaceiros sempre andavam armados, para simbolizar esta ação o estudante que está caracterizado de Lampião fez um objeto de papelão que se assemelha a uma arma.

**Figura 24 – Estudantes encenando *talk show* – Movimentos sociais na Primeira República: entrevista com cangaceiros**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

**Figura 25 – Estudantes encenando *talk show* – Imperialismo na África: entrevista com a rainha Vitória da Inglaterra**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

**Figura 26 – Estudantes encenando *talk show* – Brasil na Primeira República: entrevista**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Um recurso que os estudantes fazem uso em suas produções são os comerciais. Eles anunciam produtos e serviços que eram comuns, ou que julgam ser úteis ao período retratado. Na imagem abaixo, temos um comercial que se passa na China, no contexto da expansão

imperialista na Ásia. Sabemos que ocorrem conflitos nesse processo, dentre eles a guerra dos boxers, pensando nisso o comercial oferece aulas de artes marciais, desse modo os habitantes estariam melhor preparados para o conflito. Para o figurino, um dos estudantes utiliza um roupão branco para que fique parecido com trajes comumente usados pelos orientais na prática de artes marciais.

**Figura 27 – Estudantes encenando *talk show* – Imperialismo na Ásia: comercial em alusão à Guerra Dos Boxers**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Uma vez fui surpreendida com um estudante que, ao me trazer o seu pendrive com o seu trabalho para que eu o exibisse, me disse: “Professora, eu já participei de outro trabalho desse”, eu pensei que ele se referia a alguma participação no trabalho de um outro colega, pois isso é comum, há estudantes que mesmo designados para uma equipe, fazem participações especiais nos trabalhos dos colegas. Porém o educando me disse que fazia tempo que isso tinha acontecido, que ele ainda era criança, e me explicou que sua mãe acolheu em sua casa um sobrinho para que ele pudesse estudar nessa mesma escola, pois este tinha dificuldades com as questões de deslocamento. O primo também havia elaborado um *talk show*, e quando a sua equipe foi gravar o trabalho, que tinha como cenário a casa de sua tia, inseriu seu primo mais novo, agora também estudante do Ensino Médio, em uma participação especial em um dos quadros propostos. Aquilo ficou na lembrança daquela criança. Eu fiquei pensando como aquilo era interessante, aquele estudante que agora trazia o seu trabalho para a apresentação já tinha sido um membro da família que participou de uma apresentação e aquilo, de algum modo, o havia impactado. Isso me fez ainda perceber como é importante a continuidade do trabalho.

Quando os estudantes egressos do nono ano do Ensino Fundamental chegam ao Ensino Médio na escola em que eu trabalho, eles são recepcionados pelos discentes que cursam o segundo e terceiro anos do Ensino Médio na instituição. Eles têm uma programação própria

para apresentar a escola, tanto em seu prédio físico, quanto em relação à sua dinâmica de funcionamento. Os estudantes que conduzem esse processo, ano após ano, me procuram e falam, por exemplo: “Professora eu exibi aquele *talk show* seu que a nossa equipe fez”. Eles exibem na verdade o resultado de trabalhos realizados com as mais variadas linguagens e os estudantes recém-chegados, em sua maioria, são contagiados por essa ideia. Quando entro em suas salas para ministrar minhas primeiras aulas, eles me indagam: “Professora, quando vamos fazer um *talk show*, igual ao que mostraram pra gente?”, isso me deixa bastante satisfeita.

#### **4.3.5 Clipe musical**

Quando falamos da linguagem do clipe musical, percebemos que a escolha e/ou elaboração da música junto à encenação dos estudantes se constitui em seu diferencial. Ao terem em mãos os temas propostos para cada equipe, e já tendo analisado junto ao professor um exemplo de clipe musical, os estudantes devem agora escolher as músicas que julgam ser mais adequadas. Deve ser levado em consideração tanto as letras, que devem de algum modo possuir relação com o tema ou despertar alguma discussão importante a ser feita a partir deste, quanto a intencionalidade das emoções que desejam despertar a partir das melodias, dos ritmos que envolvem cada canção. Os educandos podem, ainda, se preferirem, criar paródias e interpretá-las para a partir dessas elaborarem os seus clipes.

Na escolha ou elaboração das músicas, os estudantes já exercem a sua criticidade ao selecionarem músicas que possam representar discussões pertinentes ao conteúdo que é proposto, em um esforço para retirar deste uma significação através das letras das músicas. Para essa tarefa, eles precisam pesquisar e ouvir muitas músicas, até conseguirem fazer essa conexão e montar um roteiro para suas gravações. Na construção do roteiro, seguindo as músicas escolhidas, os estudantes devem encenar o conteúdo que foi proposto para sua equipe, onde pontuem as características ou ponto que considerem mais relevantes.

O momento das apresentações dos clipes, assim como de outros trabalhos, é sempre muito aguardado. É incrível o poder de identificação que a música e as sensações que ela pode despertar tem sobre os jovens. É notório como eles ficam presos nas suas produções e nas de seus colegas, e como se sentem orgulhosos desse trabalho. Eles parecem ser contagiados por cada emoção que desejam expressar através daquele conteúdo exibido. Na produção do clipe, na própria encenação, os estudantes passam a se compreender melhor dentro do processo de ensino-aprendizagem e, ainda, se aproximam melhor das discussões propostas pela sua própria equipe e pelas equipes de seus colegas, construindo uma aprendizagem de fato significativa.

Desse modo, munido de conhecimento, esperamos que o estudante seja capaz de perceber melhor a realidade que o cerca, sendo capaz de intervir sobre ela. Na verdade, essa relação pode ser construída partindo de todas as linguagens aqui sugeridas, embora seguindo caminhos diferenciados em algumas situações.

Os clipes musicais são produzidos de diferentes modos pelos estudantes, há aqueles que preferem encenar a história dançando junto com a música, contando uma história dentro do clipe - que segue uma lógica com início, meio e fim – há aqueles que elaboraram danças para as músicas que escolheram e há aqueles que unem as duas coisas. Em um desses clipes produzidos, os estudantes estavam se preparando para trabalhar com o tema “Primeira Guerra Mundial”. Em uma das aulas, um dos membros dessa equipe me disse que iriam gravar o trabalho no fim de semana, perguntei onde fariam as gravações e eles disseram que seria em uma construção, próximo à casa de um dos estudantes, e assim o fizeram. Na semana seguinte, chegaram bastante empolgados dizendo tinham se divertido com as gravações e que tinha dado tudo certo. Chegando o dia das apresentações, pudemos constatar de fato que tudo deu certo, o resultado final foi muito interessante.

Nessa imagem abaixo, podemos perceber ao fundo a casa do estudante em questão, que é utilizada como cenário para demonstrar a partida dos jovens sendo convocados para a guerra. Para a composição do figurino, utilizaram também roupas com estampa militar, algumas eram suas e outras de seus parentes. A essa altura, acredito que já foi possível compreender que todos os trabalhos são produzidos com recursos simples, os estudantes utilizam sua criatividade e as coisas que têm nas mãos e o resultado é muito bom.

**Figura 28 – Estudantes encenando clipe musical – Primeira Guerra Mundial: partindo para a guerra**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Essa equipe optou por fazer uma encenação do tema tratado para compor o seu clipe. Na imagem seguinte, o estudante demonstra a realidade difícil e a solidão de um soldado na guerra em campo de batalha, mesmo junto a tantas pessoas. Ele escreve uma carta para seus familiares que ficaram à sua espera.

**Figura 29 – Estudantes encenando clipe musical – Primeira Guerra Mundial: soldado na guerra**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Para encenar uma batalha na Primeira Guerra Mundial, os jovens utilizam uma construção como cenário, para demonstrar como a guerra acontecia na prática, uma vez que uma batalha poderia ocorrer tanto em uma fronteira mais distante, quanto em meio às próprias cidades. Mas, quando o trabalho fica pronto, o que vemos não é uma construção, na verdade, ela nos parece ruínas de uma cidade em destruição, causada pelos efeitos da guerra, como podemos verificar na imagem abaixo. Os discentes utilizam, ainda, um pedaço de madeira para representar uma arma, que é portada por um soldado.

**Figura 30 – Estudantes encenando clipe Musical – Primeira Guerra Mundial: campo de batalha**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Na imagem seguinte, podemos perceber a utilização de alguns recursos de edição para demonstrar o fogo gerado pelo lançamento de bombas em um grupo inimigo, em uma batalha que continua a acontecer dentro de uma cidade.

**Figura 31 – Estudantes encenando clipe musical – Primeira Guerra Mundial: bombas no campo de batalha**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Outra equipe de uma turma diferente ao trabalhar com a mesma temática, encenando como seria o campo de batalha, mostra como seriam os soldados entrincheirados. Como sabemos, o uso de trincheiras foi característico da Primeira Guerra Mundial. Para isso, os estudantes seguiram para um local próximo à cidade, em uma propriedade onde é feita a extração de piçarra (chamada aqui comumente de piçarreira), e aproveitaram um dos buracos derivados dessa extração para encenar uma trincheira.

**Figura 32 – Estudantes encenando clipe musical – Primeira Guerra Mundial: Guerra De Trincheiras**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Em outro momento igualmente interessante, ainda sobre a Primeira Guerra Mundial, as educandas decidiram retratar o período da *Belle époque*, que antecede o conflito. As meninas,

queriam mostrar a preocupação com a moda e a sofisticação do período e, para isso, utilizaram para as filmagens os vestidos de suas formaturas que tinham acontecido ao final do nono ano, do ensino fundamental. Isso por que os vestidos eram longos e para elas mais elegantes. O cenário escolhido para uma conversa entre amigas nesse período foi a própria escola, onde elas exploraram elementos como a escada, os corredores e o pátio que possui um pequeno jardim. Do modo como escolheram os ângulos e filmaram as cenas, ao final de tudo o ambiente não parecia mais ser a escola recorrente de seu dia a dia, mais sim um ambiente de lazer frequentando pelos jovens. As meninas demonstravam, além dessa questão, uma preocupação com a moda, como era viver uma rotina, na medida do possível, tranquila para os jovens que logo se deparariam também com os horrores da guerra, vendo seu horizonte de expectativa sofrer uma radical mudança. As meninas relataram, além de tudo, um misto de emoções, pois sentiram-se muito bem e com estima elevada ao utilizar seus vestidos e se produzirem para essa parte da gravação, ao mesmo tempo se sensibilizaram ao compreender que aquelas jovens viriam a sofrer com o contexto da guerra, jovens assim como elas que possuem planos e sonhos, que poderiam infelizmente serem interrompidos.

**Figura 33 – Estudantes encenando clipe musical – Primeira Guerra Mundial: jovens na *Belle Époque***



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Já na cena abaixo, vemos o exemplo de uma equipe que, ao falar sobre Revolução socialista na Rússia, decidiu ela mesma cantar e tocar a música para compor o clipe, fazendo essa filmagem no auditório da escola. Além disso a equipe também utilizou outras cenas para compor a sua apresentação, que foram gravadas em outras partes do ambiente escolar.



**Figura 34 – Estudantes encenando clipe musical – Revolução Socialista na Rússia**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

E dessa maneira, possuindo uma trilha sonora, ora produzida pelos próprios estudantes, ora tocada ou em outros momentos apenas encenada, eles conseguem refletir sobre o conhecimento histórico e presentificá-lo em seus corpos.

Gostaria que todos percebessem duas coisas: a primeira é que este trabalho com as linguagens artísticas que envolve a expressão corporal realizado não compõe apenas um projeto aplicado de modo pontual em um determinado momento do ano letivo, mas sim uma prática constante e contínua inserida nas aulas de História; a outra coisa a ser notada é que para a produção das apresentações, os recursos utilizados são os mais simples possíveis, são aqueles que o estudante “tem na mão”. É a roupa dele mesmo, de um amigo ou parente, ou um simples lençol que se torna um figurino, a casa de um estudante, o sítio dos avós, o açude próximo à cidade, a escola que compõe o cenário e para a gravação dos trabalhos um aparelho celular simples com uma câmera. O que faz tudo acontecer é a criatividade e a boa vontade do estudante e do professor de querer fazer, de querer propor um modo mais prazeroso e completo de aprender, à medida que o corpo do estudante faz parte do processo. O Trabalho com as linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal é possível.

#### **4.3.6 Musical**

Por fim, abordaremos o musical, última linguagem que propomos em nosso manual. Essa linguagem é a que envolve um maior número de oficinas e que demanda o maior tempo para sua execução, pois ela tem vários elementos a serem elaborados pelos estudantes e várias discussões a serem realizadas, e talvez seja a atividade que exige maior autonomia por parte dos discentes. Além disso, ele tem uma carga emocional também muito forte, uma vez que é

trabalhado com as turmas de terceiro ano do Ensino Médio (O que não impede que seja trabalhado em outras séries), é o último trabalho de História, como se fosse uma despedida, um encerramento dessa fase da educação e da vida dos estudantes.

Iniciamos o trabalho com essa linguagem exibindo o documentário, *“Uma noite em 1967”*, para que os estudantes possam compreender do que se trata a nossa intenção, e essa estrutura de musicais onde críticas sociais podem ser feitas através da música, percebendo, ainda, a possibilidade do protagonismo de jovens, como eles, neste processo. Os estudantes devem perceber que enquanto jovens, eles também podem se expressar e expor suas opiniões sobre os mais variados assuntos e que isso pode ser feito de modos diversos, inclusive através da História e de seus corpos, como por exemplo com a utilização de linguagens que lhes são próximas.

Na oficina seguinte, nosso objetivo é realizar a escolha do tema do musical. Os estudantes são mais uma vez convidados a ter uma postura de protagonismo ao pensarem em temáticas que julgam importantes de serem abordadas. Assim, os discentes, em suas turmas, fazem algumas sugestões de temas que acham ser interessantes e possíveis de serem trabalhados à luz da História e com a utilização da música. Depois desse primeiro momento, as sugestões de cada turma são expostas para um grupo maior, pois o musical é produzido por todas as turmas do terceiro ano da escola que precisam juntas chegar a um acordo sobre qual tema lhes é mais interessante. Apesar de cada turma abordar uma temática específica, o musical tem um tema geral, ao qual estas devem estar vinculadas demonstrando algum tipo de relação.

Após a apreciação e discussão entre os membros das turmas, deve-se chegar a uma conclusão sobre o estabelecimento do tema e, partindo disso, cada turma deve começar a buscar músicas que contemplem sua temática, para transmitir as problematizações e discussões que desejam suscitar. Nessa atividade, o estudante está expondo sua opinião e argumentos, ao mesmo tempo em que precisa ouvir o outro para tomarem uma decisão comum, que julgam ser o melhor para todos, assumindo uma postura participativa, de protagonismo e de respeito ao outro.

Seguindo, há uma oficina proposta para a divisão de tarefas. Essa divisão é mediada pelo professor, contudo, temos que ter a sensibilidade para ouvir os estudantes, pois cada pessoa possui diferentes habilidades e conhecimentos e estes devem ser levados em consideração ao dividir as turmas em equipes, para se saber quem fará cada tarefa, pois todos devem se sentir confortáveis em realizar suas funções. Cada estudante, portanto, terá uma responsabilidade, uma atividade para qual irá se dedicar. Há aqueles que consideram saber cantar, os que tocam

instrumentos, os que gostam de dançar, os que são mais extrovertidos, que podem ficar na rádio, e os que gostam de produzir materiais e se propõem a construir o cenário.

É importante que os demais educandos da escola que não estão envolvidos na elaboração do musical (neste caso, as turmas da 1ª e 2ª séries), compreendam a sua intencionalidade, bem como a escolha das músicas que serão apresentadas. Por tal motivo, o musical é apresentado como se fosse um programa de rádio antigo, ao vivo, onde os artistas se apresentavam e as pessoas iam assisti-lo. Assim, montamos uma espécie de bancada que funciona como uma rádio, no ambiente onde as apresentações vão acontecer, e alguns estudantes atuam como radialistas. Desse modo, antes de cada música ser apresentada ao público, se fala um pouco sobre ela (quem compôs, em que período, sobre o que fala) de maneira breve e descontraída. Geralmente os educandos que se propõem a participar da rádio são aqueles mais extrovertidos, pois conseguem prender melhor a atenção do público e transmitir a mensagem necessária.

De acordo com a temática escolhida para cada turma, os estudantes buscam músicas que julgam ser capazes de contemplá-lo. Não há exigências quanto ao ritmo musical a ser escolhido, isso fica a critério dos estudantes para que escolham aquelas músicas que, além da questão da letra, a melodia e os demais elementos que compõem a canção fazem sentido e partem da identidade dos discentes. Geralmente os estudantes pensam individualmente algumas músicas e depois trazem para a sala de aula para os demais colegas ouvirem e chegam também a pedir a opinião do professor, por muitas vezes. Depois dessa escolha, os estudantes se reúnem, às vezes no ambiente escolar, outras vezes fora dele e passam a ensaiar as músicas, as coreografias, constroem o roteiro da rádio e também o ensaiam, além de pensarem a construção do cenário e do figurino que irão utilizar.

Marcamos a data das apresentações, que geralmente é bem próxima ao fim do ano letivo escolar, e os educandos vão ensaiando até o final desse período. Dias antes das apresentações, os educandos se reúnem e fazem um ensaio final no mesmo local onde irão realizar suas performances. Enquanto isso, os cenários vão sendo montados pelas equipes responsáveis, reunindo elementos que julgam ser capazes de criar um ambiente, que contemple as ideias que pensaram. Se espera que esse cenário seja capaz de transmitir uma mensagem, também através das imagens e objetos que são inseridos como elementos, estando em sintonia com as músicas escolhidas e as temáticas abordadas.

É chegado, então, o momento de apresentar o musical para toda a escola (a escola na qual trabalho possui um auditório, as apresentações são realizadas nesse ambiente). Os estudantes reúnem os resultados de seus esforços ao longo do processo, no qual puderam aprender juntos amadurecendo posturas e ideias, e apresentam para os demais discentes que

compõem a escola. Assim, os educandos cantam, tocam instrumentos, dançam, representam, enfim, cada um com sua habilidade, tendo como linguagem principal a música, fazem suas performances a fim de transmitir uma mensagem para quem assiste. Esse momento desperta emoções diversas, tanto nos espectadores, quanto para quem apresenta. É impressionante como a música é capaz de envolver, de contagiar e conectar as pessoas, através da utilização de diferentes sentidos e emoções, em um movimento onde só o sentir pode explicar.

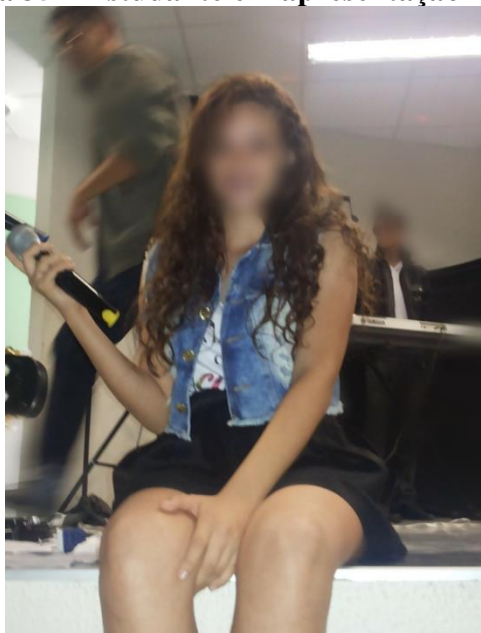
Os estudantes ficam sempre muito entusiasmados, e recorrem a mim como professora e perguntam: “*Professora, ano que vem a gente vai fazer um musical também?*” ou “*Toda aula de História deveria ser assim!*” e ainda “*O nosso musical vai ser ainda melhor*”. É perceptível a identificação dos jovens com essa linguagem, com esse tipo de apresentação, tanto que querem sempre fazer algo parecido. Quando afirmam que o deles será “*ainda melhor*”, acredito que eles querem imprimir as suas marcas, suas preferências naquilo que almejam produzir, colocando o que eles são, mesmo que de modo coletivo, preservando as suas particularidades. E dessa maneira, ano após ano, realizamos o musical, e apesar de ter uma estrutura parecida, cada apresentação é única e marcante.

Após a conclusão do musical, que buscamos sempre filmar (com câmeras simples de celulares), exibimos em sala de aula a apresentação de cada uma das turmas, para que os estudantes possam se assistir, eles gostam muito desse momento. Depois disso, junto ao professor, os educandos refletem sobre o processo de construção do musical, sobre o que conseguiram aprender, quais experiências julgam positivas, quais julgam ser negativas, como avaliam a recepção pelos demais estudantes que assistiram as suas apresentações.

No musical temos um envolvimento muito forte das emoções, assim como nas demais linguagens, porém neste trabalho, como já mencionamos anteriormente, os participantes que são estudantes do terceiro ano, o tomam sempre como o encerramento de um ciclo, tendo em vista que é a etapa final do Ensino Médio e eles irão seguir novos rumos em suas vidas, esse é um dos últimos trabalhos realizados no ano.

Na imagem que se segue temos uma estudante em sua apresentação musical que se refere aos anos 1980, sua turma buscou abordar principalmente a realidade da política brasileira nesse período, e a estudante busca vestir-se como uma jovem daquela época.

**Figura 35 – Estudante em apresentação musical**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Nas imagens que seguem, os estudantes abordam a temática do nordeste. Uma das estudantes porta a imagem de Nossa Senhora Aparecida para reforçar essa questão da religiosidade do sertanejo, enquanto outras utilizam um figurino que faz alusão às mulheres nordestinas que participaram do cangaço.

**Figura 36 – Estudantes em apresentação musical: religiosidade e força**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

**Figura 37 – Estudantes em apresentação musical: a religiosidade do nordeste**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

A imagem seguinte faz parte de uma apresentação na qual a turma buscou representar a escravidão colonial e seus reflexos na atualidade do século XXI, bem como valorizar a cultura e a tradição da população negra. Essa apresentação contagiou demais a plateia, por vários motivos: havia uma entrega, uma conexão muito grande das pessoas que cantavam e coreografavam as músicas. Músicas estas que conectavam a plateia com aqueles que apresentavam, sendo que muitos dos estudantes não conheciam até aquele momento aquelas músicas. Ilê Pérola Negra (2000), Elegibo (1990) e Faraó (2006). Enquanto essas músicas eram cantadas eram também coreografadas com dança pelos estudantes, inclusive estudantes chegaram a se emocionar devido toda importância e representatividade daquele momento.

**Figura 38 – Estudantes em apresentação musical: cultura africana**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Como professora me emocionei demais com a apresentação, pois naquele momento me passava um filme na cabeça, especialmente com aquelas meninas que cantavam e dançavam com seus cabelos lisos, crespos e cacheados com felicidade e satisfação, sentindo-se lindas, cada um do seu jeitinho. Digo isso especialmente sobre as duas últimas, pois sabemos da enorme pressão estética, especialmente sobre as meninas, para seguir um padrão europeu de beleza e, quando mencionamos o cabelo, é como se ter um cabelo cacheado e crespo e utilizá-lo desse modo não seja algo correto. O correto seria alisá-lo, seria o aceitável, deixando claro que não estou cometendo uma pressão inversa e renegando o cabelo liso. Acompanhei o processo de aceitação e sentimento de orgulho daquelas meninas com aquele cabelo.

Lembro bem de uma delas, que no primeiro ano do Ensino Médio aparecia na sala de aula sempre tímida com seus cachinhos sempre controlados, com muito creme envolvido em seus cabelos. Percebi aquilo e sempre que podia tocava na questão do estabelecimento de padrões de beleza e busquei sempre ressaltar a beleza que a diversidade nos traz, inclusive em nosso corpo, em nosso cabelo. Mas durante todo o primeiro ano ela permaneceu com seu cabelo naquele estilo, até que em um dia eu ia passando nos corredores da escola e aquela menina estava com os cabelos mais livres que eu podia avistar, com aqueles lindos e esvoaçantes cachos que de longe me chamavam a atenção. No mesmo momento fiquei impactada com aquela cena, porque eu sabia que tudo aquilo ia além da aparência de um cabelo. Aquela foi a primeira menina naquela escola que utilizou o cabelo daquela maneira, digo isso porque trabalho na instituição desde sua fundação. A reação foi potente em toda a escola, alguns achavam bonito, outros achavam feio, uns admiravam, outros não, em certos momentos havia uma situação de estranhamento, nem todos estavam preparados para aquela liberdade de ser.

Contudo, a estudante não sofreu ataques que lhe colocassem em uma situação desconfortável, apesar das opiniões adversas. Com o passar do tempo outra estudante de sua mesma turma também arrumava seus cabelos deixando seus cachos mais livres e, assim, de uma em uma, foram aparecendo muitas meninas na escola que se sentiam mais livres e bonitas, utilizando o seu cabelo do modo como realmente desejavam. Não sei se foi uma impressão minha, mas comecei a perceber mais meninas na cidade utilizando o cabelo daquele mesmo modo. Não sei também se aquela menina em algum momento percebeu ou teve consciência do quão revolucionária foi a sua atitude de se permitir, não só utilizar um cabelo que não seguia os “padrões”, mas se permitir ser ela mesma com um corpo livre.

Ver tantas meninas como aquela primeira, felizes com seus cabelos, com seus corpos com a sua cultura naquele auditório, com seus pés descalços cantando dançando em suas apresentações musicais, foi para mim uma das coisas mais gratificantes e emocionantes que já

ocorreram em meu ofício como professora. É perceber como a consciência sobre o próprio corpo, que também é um depositário de cultura, ancestralidade, memória e saberes, pode ser algo libertador à medida que gera conhecimento e desperta a consciência crítica.

Na imagem abaixo, temos estudantes jogando capoeira, como nem todos possuíam a calça própria para a prática, utilizaram as mesmas calças do seu fardamento escolar e isso de modo algum deixou de contagiar os demais que assistiam com a sua apresentação.

**Figura 39 – Estudantes em apresentação musical: jogando capoeira**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Os educandos da imagem seguinte estão em uma das entradas do auditório da escola para recepcionar as turmas que se deslocavam até o aquele espaço para assistirem às apresentações. Eles traziam para quem chegava o clima das apresentações que se seguiriam. O menino traz a figura de Padre Cícero e a menina a imagem do vaqueiro, que sempre representado por homens tem agora a representação em uma figura feminina. Temos também elementos que compõem o cenário que são também tipicamente nordestinos, o filtro, as panelas de barro e um quadro sobre a mesa simples, sempre coberta com uma toalha e os bancos de madeira. Os bancos de madeira são do avô de uma estudante que trabalha com artesanato, ele mesmo os havia produzido, não só para sua própria residência, mas também os confeccionava para venda. Essas panelas de barro são da mãe de uma educanda, segundo ela o xodó da mãe, engraçado que ela advertia sempre os colegas que estavam na recepção “Olhem, cuidado com as panelas da minha mãe!”, elas não eram ali um simples objeto, mas eram carregadas de significado e amor para alguém, que compartilhando conosco nos permitiu inseri-las ali.



**Figura 40 – Estudantes em apresentação musical: estudantes na entrada do auditório**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

A utilização das linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal nos leva a descobrir habilidades e talentos que nem sabíamos que os educandos possuíam, pois vejamos que mesmo trabalhando com diversas outras linguagens, só fui descobrir ao final do terceiro ano com o musical que um estudante cantava, e muito bem por sinal. Ao vê-lo cantar nos ensaios, aquele menino que era sempre tímido, fiquei impressionada com seu carisma, o modo simples de cantar e uma música que sai dele com tanta verdade em sua interpretação que não consigo explicar, é uma daquelas coisas que só a presença nos permite sentir e compreender. No dia das apresentações, os colegas das demais turmas o assistiam impressionados enquanto ele sorria ao ouvir aqueles elogios todos. Me arrisco a dizer que ele acabou ficando famoso após aquelas apresentações, os demais discentes abordavam o garoto tímido nos corredores da escola e diziam: “Eu vi você cantando, você canta bem!” ou “Eu gostei da sua apresentação!”.

**Figura 41– Estudantes em apresentação musical: estudantes em performance musical**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Essa imagem que segue é do primeiro musical que produzimos, no ano de 2014. Aqui não tínhamos o elemento da rádio, não utilizamos bateria, pois não tínhamos conseguido uma. Mas conseguimos um jovem da cidade que veio de modo voluntário tocar Cajon para todas as turmas que se apresentaram. Como o musical surgiu a partir da luz de um documentário, que tratava sobre musicais que aconteciam em plena ditadura militar, apesar de não possuímos naquela primeira apresentação um tema, elas penderam muito para a ditadura militar no Brasil e ainda para aquelas músicas apresentadas no musical de 1967. Inclusive a estudante interpreta a música “Alegria, alegria” (1967) de Caetano Veloso.

**Figura 42 – Estudantes em apresentação musical: estudantes cantando e dançando no auditório da escola**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

No segundo ano do musical começamos a utilizar o elemento de uma rádio, que nomeamos de Rádio Pirata, para que antes de cada apresentação musical a canção fosse

anunciada e feita um breve comentário sobre ela de modo atrativo, e assim situar melhor a plateia sobre a canção. Nas imagens seguintes, temos algumas dessas bancadas da rádio e seus locutores.

**Figura 43 – Estudantes em apresentação musical: bancada da rádio**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

**Figura 44 – Estudantes em apresentação musical: locução da rádio pirata**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

Os estudantes que tocam algum instrumento ficam sempre muito satisfeitos em poder demonstrar seu talento nas apresentações. Percebo que infelizmente não há muitos espaços nas aulas formais para que eles possam demonstrar e aprender a partir do seu talento. Aqui eles se sentem valorizados em seus saberes. Quando uma turma não possui discentes que toquem os instrumentos necessários que uma música exige, aí temos o sentimento de cooperação e os estudantes das demais turmas são procurados para compor o restante da banda. É comum que estudantes de todas as séries da escola participem do musical tocando os instrumentos que são

tão necessários. Assim, eles estudam as cifras das músicas para tocá-las nas apresentações. Abaixo algumas imagens dos jovens tocando seus instrumentos.

**Figura 45 – Estudantes em apresentação musical com seus instrumentos**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

**Figura 46 – Estudantes em apresentação musical tocando seus instrumentos**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

E assim cada musical, apesar de ter uma estrutura parecida, cada apresentação é única, traz à luz diferentes discussões, emoções, culturas, costumes, tradições, saberes, memórias e conhecimentos. Um impacto diferente e diverso sobre quem assiste e sobre quem se apresenta. Quando o processo se encerra, além de todas as reflexões que ficam, permanece também um sentimento de satisfação e gratidão por todo o caminho percorrido.

**Figura 47 – Estudantes em apresentação musical: sentados no auditório cantando música em coro**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

**Figura 48 – Estudantes e professora ao final de apresentação musical**



FONTE: acervo pessoal da autora (2021).

#### 4.4 MANUAL DE PRÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

O manual aqui proposto, apresenta sugestões de oficinas pedagógicas que trazem o uso das linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal, como possibilidade para o ensino de História no Ensino Médio. Desse modo, esperamos que a aprendizagem se dê de forma mais significativa e prazerosa, considerando o estudante como um todo, unindo ainda teoria e prática na construção do conhecimento histórico.

# *Manual de práticas para o ensino de História no Ensino Médio*

*As linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal no ensino de história: aprendendo com o nosso corpo e a partir dele*



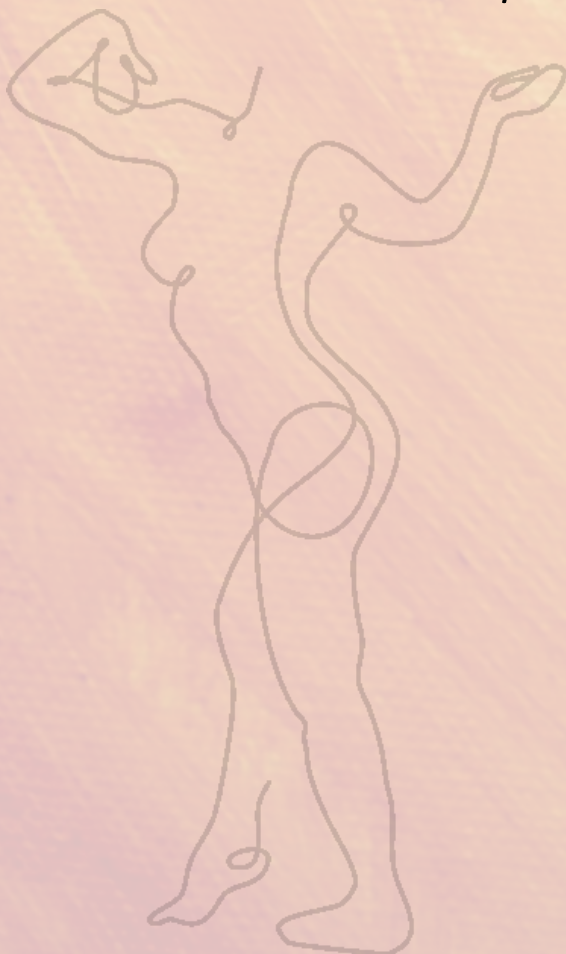
*Maria Vanessa Campos de Souza  
Thiago de Abreu e Lima Florêncio*

*Maria Vanessa Campos de Souza  
Thiago de Abreu e Lima Florêncio*



# *Manual de práticas para o ensino de História no Ensino Médio*

*As linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal no  
ensino de história: aprendendo com o nosso corpo e a partir dele*



*1ª Edição*

*Quipá Editora  
2021*

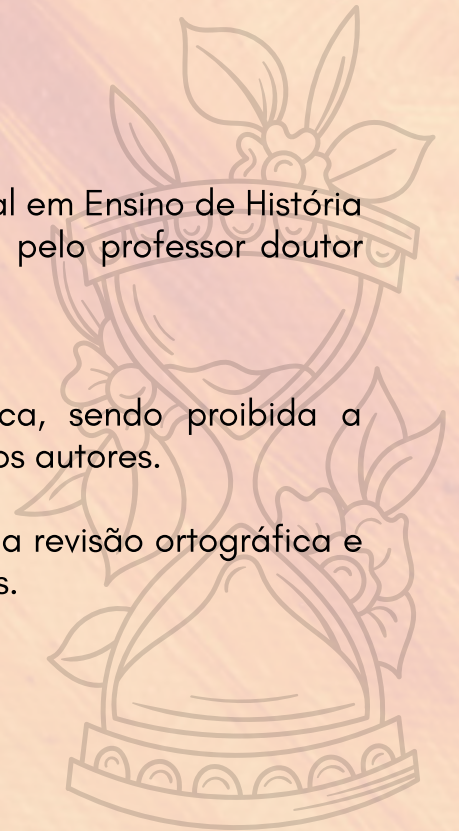
Copyright © dos autores.  
Todos os direitos reservados.

Esta obra é parte da dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História da autora Maria Vanessa Campos de Souza, orientada pelo professor doutor Thiago de Abreu e Lima Florêncio.

Possui conteúdo de finalidade estritamente acadêmica, sendo proibida a reprodução total ou parcial, sem a devida autorização dos autores.

O conteúdo do livro, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Elementos gráficos: Canva.



#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

M294 Manual de práticas para o ensino de História no Ensino Médio : as linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal no ensino de história: aprendendo com o nosso corpo e a partir dele / Maria Vanessa Campos de Souza e Thiago de Abreu e Lima Florêncio. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021.

65 p. : il., color.

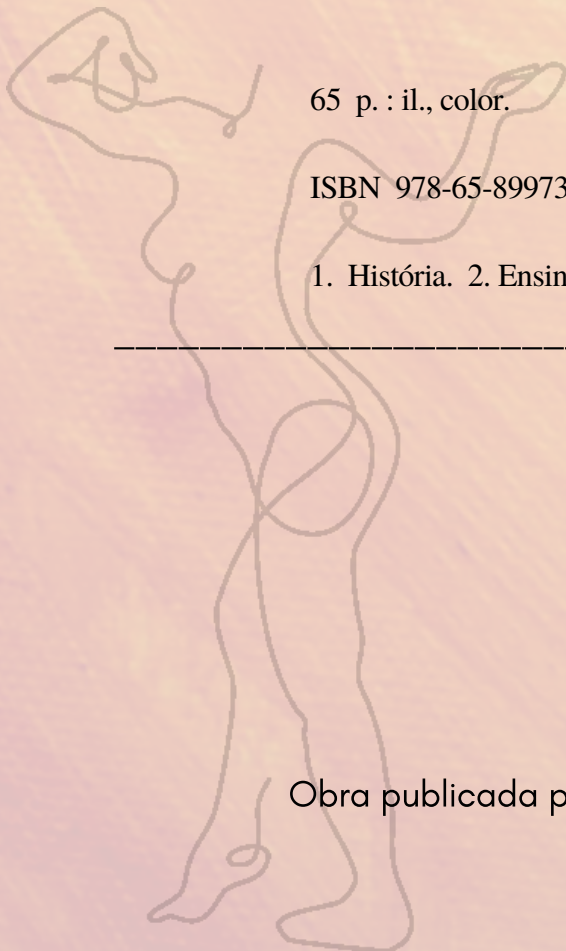
ISBN 978-65-89973-43-0

1. História. 2. Ensino Médio. 3. Expressão Corporal. I. Título.

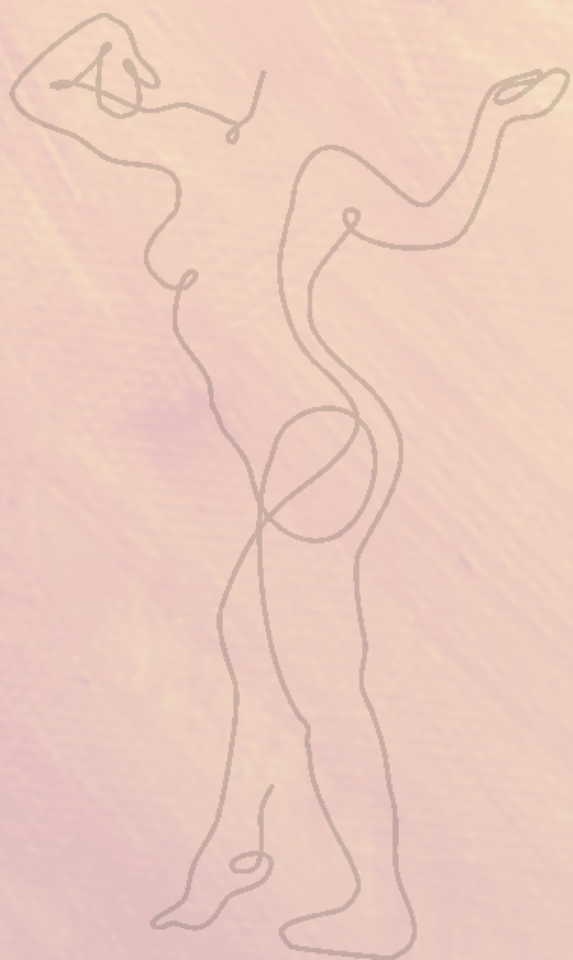
CDD 900

---

Obra publicada pela Quipá Editora em outubro de 2021.







*“O corpo em performance restaura, expressa e, simultaneamente, produz esse conhecimento grafado na memória do gesto” (Leda Martins).*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	05
<b>SKETCHES</b>	06
OFICINA 1 – Construindo um Sketch	07
OFICINA 2 – Apresentação dos Sketches na Sala de Aula	10
<b>CINEMA MUDO</b>	14
OFICINA 1 – O que é Cinema Mudo? Tempos Modernos	15
OFICINA 2 – Construindo um Cinema Mudo	16
OFICINA 3 – Apresentação de Cinema Mudo na Sala de Aula	18
<b>JORNAL TELEVISIVO</b>	23
OFICINA 1 – Construindo um Jornal Televisivo	24
OFICINA 2 – Apresentação dos Jornais Televisivos na Sala de Aula	26
<b>TALK SHOW</b>	31
OFICINA 1- Construindo um Talk Show	32
OFICINA 2 – Apresentação de Talk Show na Escola	29
<b>CLIFE MUSICAL</b>	40
OFICINA 1 – Construindo um Clife Musical	41
OFICINA 2 – Apresentação de Clife Musical na Sala de Aula	44
<b>MUSICAL</b>	48
OFICINA 1 – O Que é um musical? Uma Noite em 67	50
FICINA 02 – Escolhendo o tema do musical	50
OFICINA 03 – Construindo um Musical – Divisão de tarefas	52
OFICINA 04 – Escolha das Músicas	55
OFICINA 05 – Ensaio Geral para a Apresentação do Musical na Escola	57
OFICINA 06 – Decoração do Ambiente das Apresentações	58
OFICINA 07 – Apresentação do Musical na Sala de Aula	59
OFICINA 08 – Reflexão sobre o Trabalho Realizado	60

## INTRODUÇÃO

Percebemos em nossas vivências em sala de aula, como professores, que muitos de nossos estudantes apresentam um certo desinteresse pela disciplina de História. Esse desinteresse pode ser ocasionado devido à metodologia empregada em sala de aula, em uma estrutura que, partindo de um ponto de vista eurocentrado, separa mente e corpo na produção do conhecimento.

O corpo dos estudantes deve também ser considerado no processo de produção do conhecimento. Neste enfoque, propomos, neste manual, algumas oficinas que sugerem o trabalho com as linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal, como um meio de aproximar os estudantes das discussões e problematizações que envolvem a disciplina de História. Os corpos dos estudantes são tomados como instrumentos capazes de produzir conhecimento em um processo no qual a História se presentifica nestes corpos.

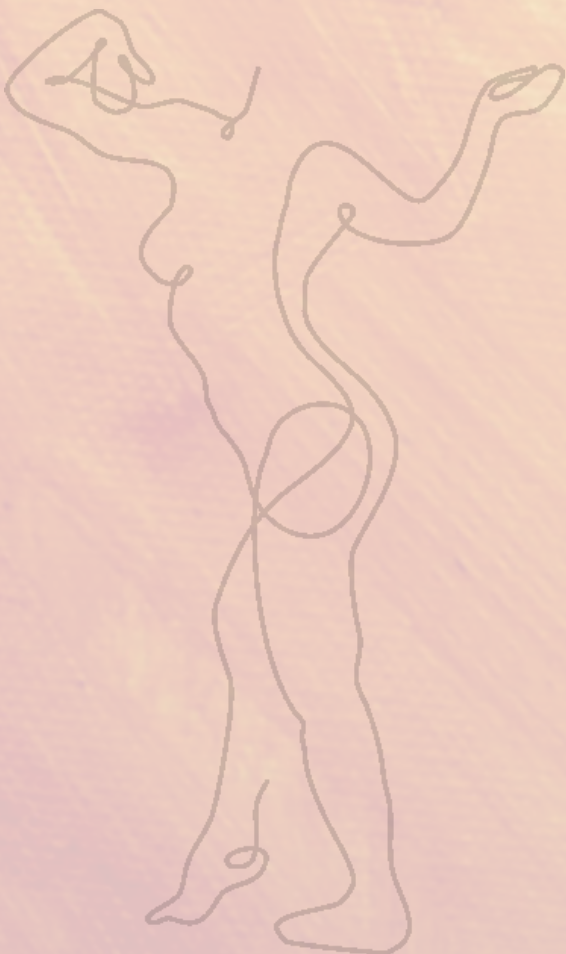
Ao sugerir o trabalho com as referidas linguagens, ressaltamos que nossa intenção não é a de que os estudantes e professores dominem a estrutura técnica que envolve cada uma destas, embora alguns o façam. O nosso objetivo é que estas linguagens sejam capazes de envolver não apenas a mente, mas o corpo dos estudantes na produção de saberes históricos.

Ao longo das oficinas sugerimos alguns temas que podem ser trabalhados em cada uma delas, contudo estes temas podem ser (re)adequados, conforme o desejo do professor e/ou demandas apresentadas pelos estudantes. A intenção é contemplar discussões que são postas no currículo escolar, para que dentro dessas problematizações, a partir do envolvimento do corpo dos estudantes através das linguagens artísticas, estes possam compreender melhor as temáticas. Esperamos ainda que com esses conhecimentos que envolvem discussões históricas, os educandos possam desenvolver sua consciência crítica, sendo capazes de atuar como agentes transformadores da sua sociedade.





## SKETCHES





## SKETCHES

Os estudantes devem produzir um sketch – pequena peça teatral –, partindo de temas e conteúdos propostos pelo professor, além disso, escolhidos, preferencialmente, entre aqueles abordados no bimestre escolar<sup>1</sup>. Desse modo, após a discussão em sala de aula dos conteúdos propostos pelo professor, procedemos com a realização das oficinas, pois deste modo os discentes terão um embasamento teórico mínimo para elaborar suas produções.

### OFICINA 1 – Construindo um Sketch

**Material:** Aparelho televisor ou Datashow e notebook

**Conteúdo:** Produção de Sketches

Sugestão de temas: Opção 01 - Povos da Antiguidade – Fenícios, Persas, Hebreus, Egípcios, Gregos e Romanos;

Opção 02 – As Culturas Indígenas Americanas – Povos Tupi, Povos Sioux, Povos Astecas, Povos Incas e Povos Maias.

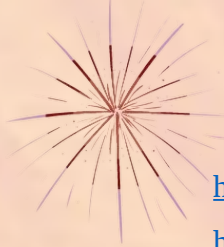
**Objetivo:** Compreender o que é um sketch e organizar critérios para a produção de um pelos estudantes.

**Metodologia:**

Passo 01: Para que os estudantes compreendam o que é um sketch, sugerimos que o professor exiba em sala através de aparelho televisor ou Datashow um exemplo. Dessa maneira, esperamos também que os estudantes, após a oficina, sejam capazes de compreender o que se espera que eles produzam. Na ocasião, pode ser exibida a filmagem de sketch já produzido por outros estudantes da escola, caso o professor não possua nenhum para utilizá-lo como modelo, sugerimos, como exemplo, estes que estão disponíveis nos links do YouTube<sup>2</sup> apontados a seguir:

<sup>1</sup> As escolas costumam dividir o ano letivo em quatro bimestres. Salientamos que mesmo com esta nomenclatura, os bimestres escolares costumam ser um pouco mais extensos, excedendo os dois meses.

<sup>2</sup> Plataforma de compartilhamento de vídeos, popular em todo mundo, criada no ano de 2005, nos Estados Unidos da América.



<https://www.youtube.com/watch?v=QCO-a-ZOcQs> (acesso em 12/03/2021)

<https://www.youtube.com/watch?v=eNzXG72yn7c> (acesso em 12/03/2021)

Passo 02: Trazer alguns questionamentos para que os estudantes percebam no vídeo assistido elementos importantes para a construção de um sketch (Qual a duração desta peça? Como as personagens estavam caracterizadas? Há preparação de algum cenário, etc.)

Passo 03: Esclarecer para o estudante que a elaboração do sketch terá como base o tema proposto pelo professor, tema este que parte de uma discussão da História. Torna-se necessário o estabelecimento de critérios, para que o educando compreenda de modo claro o que se espera que ele produza. Lembrando sempre de ouvir as contribuições e sugestões dos discentes, pois assim os valorizamos como protagonistas de sua aprendizagem considerando seus saberes.

#### **Critérios a serem estabelecidos e debatidos:**

- Conteúdo abordado - Dentro do roteiro elaborado pelos estudantes para o sketch, devem ser contempladas informações acerca do conteúdo proposto pelo professor;
- Figurino – O figurino utilizado pelos componentes da equipe deve buscar se assemelhar a realidade da época retratada, em uma postura de respeito à cultura e aos costumes dos povos em estudo. Porém, para a construção destes figurinos, devemos orientar os estudantes a utilizarem materiais e roupas que eles já possuam em casa, fazendo pequenas adequações, uma vez que boa parte deles podem não possuir recursos financeiros para a aquisição de figurinos específicos;
- Cenário – Construir um cenário simples, que possa retratar a época e o conteúdo proposto, tendo especial cuidado para não propor elementos que não se relacionem ao período retratado.
- Tempo – É importante estabelecer um tempo mínimo para fins didáticos resguardada a devida flexibilidade. Sugerimos para esta apresentação um mínimo de 10 minutos;





- Envolvimento dos estudantes com a temática - Os estudantes devem colocar suas falas no sketch como se realmente estivessem vivendo aquele tempo retratado no presente.
- Criatividade – Os estudantes ficam livres para deixar aflorar sua criatividade neste processo, podendo inserir elementos que venham a enriquecer o sketch, exemplo, utilização da música.
- Prazo para produção do Sketch – Estipular junto aos estudantes um prazo para produção e, posterior, apresentação em sala do Sketch, (Sugerimos aproximadamente um mês, assim os estudantes possuem tempo suficiente para se organizar).

Passo 03: Divisão da turma em cinco ou seis equipes – nesse processo é sempre positivo ouvir os estudantes a respeito de como eles desejam que seja feita esta divisão, por sorteio ou se eles preferem se dividir entre si.

Passo 04: Estabelecer para cada equipe um tema – a divisão pode ser por sorteio ou por comum acordo entre os estudantes componentes das equipes.

Passo 05: Orientar os estudantes para se organizarem, planejarem e ensaiarem o sketch, o que deve ser realizado fora do tempo destinado às aulas de História. Esse planejamento e ensaio podem ser executados na própria escola, se os educandos dispuserem de horários para tal, por exemplo, horário de estudos ou intermediários, que, por serem mais livres, podem ser utilizados para este fim. Além disso, outra proposta é desenvolver as atividades em horário distinto, fora do ambiente escolar, não deixando de lado a possibilidade de utilização de redes sociais, a exemplo do WhatsApp para esta comunicação.

É importante salientar que, durante todo o período de realização das atividades, o professor deve estar à disposição do estudante, uma vez que muitas dúvidas surgem e nos são apresentadas. Por conseguinte, faz-se necessário que tenhamos sensibilidade para acompanhar todo este processo, construindo saberes junto com o nosso discente.

Passo 06: Ainda em sala de aula, deve ser destinado um tempo para que os estudantes conversem entre si e comecem a decidir que atividades serão destinadas a cada membro da equipe, levando em consideração suas habilidades individuais. Certamente, eles não irão conseguir sair deste momento com algo estabelecido em definitivo, podem ocorrer

modificações ao longo do processo, contudo possuirão um norte para a realização de tal tarefa.

Passo 07: Pontuar aos estudantes que as equipes que necessitarem de algum recurso, como caixa de som, Datashow, etc. para o dia das apresentações, devem se organizar para tal, inclusive conversando com o professor, pois se a escola dispuser destes recursos, estes podem ser agendados para serem utilizados. Caso contrário, buscar-se-ão alternativas possíveis.

## **OFICINA 2 – Apresentação dos Sketches na Sala de Aula**

**Material:** Aparelho televisor ou Datashow e notebook

**Conteúdo:** Opção 01 - Povos da Antiguidade – Fenícios, Persas, Hebreus, Egípcios, Gregos e Romanos;

Opção 02 – As Culturas Indígenas Americanas – Povos Tupi, Povos Sioux, Povos Astecas, Povos Incas e Povos Maias. (Lembrando que podem ser propostos outros conteúdos que o professor julgar adequado)

**Objetivos:** Apresentar, na escola, os sketches produzidos pelos estudantes, a partir das linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal, realizando ainda discussões acerca das apresentações;

Propor discussões acerca dos temas de História abordados, partindo do corpo dos estudantes como portador de cultura e veículo para produção de conhecimento, em um efeito de produção de presença.

**Metodologia:** Nesta etapa, os estudantes devem apresentar na escola (na própria sala de aula, ou em algum outro espaço que a escola tiver disponível e o professor julgar adequado como: quadras esportivas, pátios, auditórios, anfiteatros, etc.) ao vivo, o sketch que conseguiram produzir para que os demais colegas possam apreciar junto ao professor. Aqui os estudantes colocam em seus corpos o saber histórico que esperam discutir, se trata de uma etapa especial, o corpo é colocado como um veículo portador de conhecimento. Isso costuma contagiar e envolver os estudantes em relação às apresentações.





Passo 01- Conduzir os estudantes ao ambiente de apresentação, reservando um tempo mínimo de 10 minutos para que estes possam se organizar. Reforçar a postura de respeito que os estudantes devem manter com os trabalhos e esforços de seus colegas. Tendo em vista que uma aula dura em média 50 minutos, pode ser necessária mais de uma aula para a conclusão das apresentações, desse modo poderá ser aplicada esta segunda oficina por mais de uma vez, até que todas as equipes tenham apresentado seus trabalhos. Sugerimos a divisão das apresentações das equipes em dois blocos.

Passo 02 - O professor deve analisar as apresentações com cuidado, atenção e sensibilidade, com base nos pontos já pré-estabelecidos com os estudantes. Durante as apresentações, o docente deve dar preferência a manter uma postura que não chame muito a atenção dos estudantes, se colocando como um avaliador deste processo. Como sugestão, propomos que o docente fique junto aos estudantes que assistem às apresentações, sentando ao seu lado em uma relação de igualdade e de aprendizagem.

Passo 03 – Feedback aos estudantes: Após assistir as apresentações, o professor deve oferecer um feedback aos estudantes, em uma postura construtiva, valorizando os seus saberes e os seus esforços para a realização das atividades; debatendo, a partir dos pontos estabelecidos previamente, quais deles foram ou não atingidos; enfatizando sempre a relevância do trabalho desenvolvido; propondo discussões a fim de alinhar pontos que poderiam ter sido melhor trabalhados; mantendo sempre uma postura de respeito, empatia e abrindo sempre espaço para ouvir os discentes. Este momento de reflexão sobre o processo de realização das atividades é também bastante relevante para a consolidação da aprendizagem dos estudantes e deve ser feito com leveza, para não ser visto como um momento de punição e apontamento de “erros”, e sim de aprendizagem. O professor pode fazer este momento de feedback tanto imediatamente após cada bloco de apresentações, ou definir a primeira aula que ministrará na turma, posterior as apresentações, para realizar tal tarefa.





Estudantes encenando sketch (Tema: Povos Astecas)/FONTE: acervo pessoal



Estudantes encenando Sketch (Tema: Povos Sioux)/FONTE: acervo pessoal



Estudantes encenando sketch (Tema: Povos Incas)/FONTE: acervo pessoal

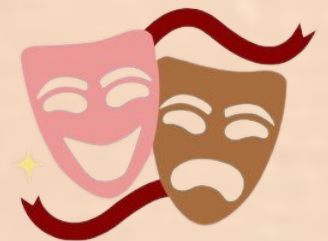




Estudantes encenando sketch (Tema: Povos Maias)/FONTE: acervo pessoal

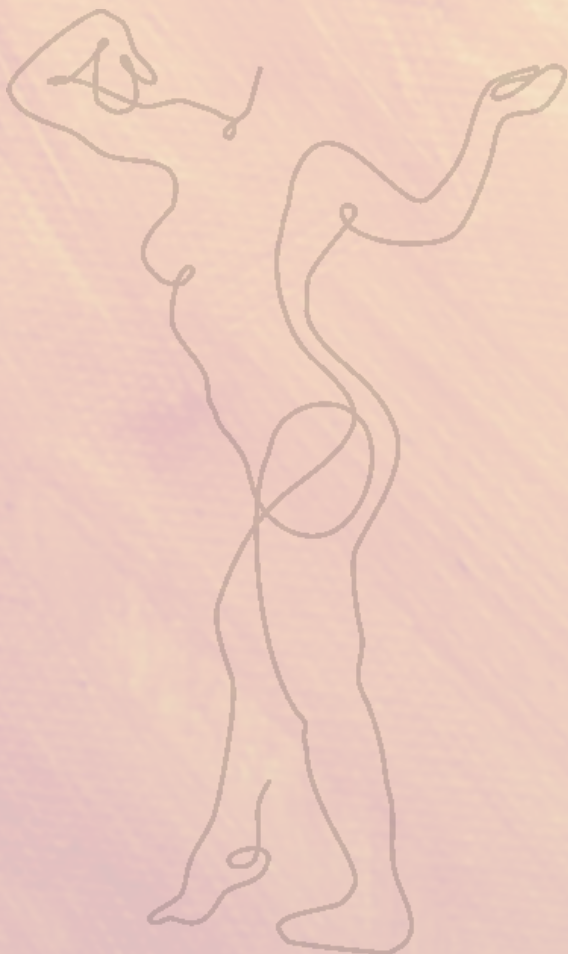


Estudantes encenando sketch (Tema: Povos Tupis)/FONTE: acervo pessoal





# CINEMA MUDO



## CINEMA MUDO

Os estudantes devem produzir um cinema mudo gravado. Essa gravação pode ser feita com os próprios telefones celulares dos estudantes, para posterior apresentação em sala de aula. Os temas são propostos pelo professor, sendo, preferencialmente, os que estão em estudo no bimestre. Assim, as oficinas devem ser propostas após a discussão em sala de aula dos conteúdos. Esperamos que, desse modo, o discente possua domínio do conteúdo, ao menos em partes, para conseguir desenvolver melhor o seu trabalho.

### OFICINA 1 – O que é Cinema Mudo? Tempos Modernos

**Material:** Aparelho Televisor ou Datashow, Nootobook, Filme Tempos Modernos

**Conteúdo:** O que é cinema mudo?

**Objetivo:** Compreender os elementos característicos do cinema mudo através da análise e discussão do filme Tempos Modernos de Charles Chaplin (1936)

**Metodologia:**

Passo 01: Os estudantes devem compreender o que é um cinema mudo, para que possam produzi-lo. Desse modo, sugerimos que o professor exiba em sala, através de aparelho televisor ou Datashow, o filme Tempos Modernos de Charles Chaplin (1936). O filme está disponível no Youtube (Sugestão de link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=7Blz8AWQXA> acesso em 14/03/2021). Neste filme, icônico personagem de Chaplin, “O vagabundo”, busca sobreviver em meio às adversidades de um mundo moderno e industrializado.

Passo 02: Após a exibição do filme, trazer aos estudantes alguns questionamentos para que estes possam, através do debate, refletir e identificar elementos que serão relevantes para que mais à frente construam seus trabalhos.

- Quais as principais dificuldades enfrentadas pela personagem principal?
- Em que período o filme se passa?



- Como são as cidades, as casas, as ruas, os espaços públicos e privados demonstrados no filme?
- Em relação às vestimentas das pessoas, como elas são? É possível perceber alguma diferenciação social a partir dessas roupas?
- Vocês percebem que não há diálogos através da utilização de falas no filme?
- Vocês percebem que são utilizadas músicas ao longo do filme para despertar diferentes emoções no espectador?
- Por qual motivo você acha que aparecem legendas neste filme?

## OFICINA 2 – Construindo um Cinema Mudo

**Material:** Não serão necessários materiais físicos

**Conteúdo:** Produção de um Cinema Mudo

Sugestão de temas: Opção 01 - Revolução Industrial, Iluminismo, Revolução Inglesa, Revolução Francesa e Era napoleônica;

Opção 02 – Colonização da América Inglesa, Colonização da América Francesa, Colonização da América Espanhola, Colonização da América Portuguesa e Religiosidade na América Portuguesa.

**Objetivo:** Organizar e orientar equipes para a produção de cinema mudo

**Metodologia:**

Passo 01: Orientar os estudantes de maneira clara e objetiva, definindo o que se espera que eles desenvolvam ao longo das atividades na construção do cinema mudo. Estabelecemos alguns critérios para a realização deste, sempre ouvindo os educandos e as suas contribuições e as suas sugestões, para que possamos atender também as suas demandas.



### **Critérios a serem estabelecidos e debatidos:**

- Conteúdo abordado - Dentro do roteiro criado para o cinema mudo, os estudantes devem contemplar informações acerca do conteúdo proposto pelo professor;
- Figurino – O figurino utilizado pelos componentes da equipe deve se assemelhar a realidade da época em uma postura de respeito à cultura e aos costumes dos povos e do período em estudo. Porém, para a construção destes figurinos, orientar os estudantes a utilizarem materiais e roupas que eles já possuam em casa, fazendo pequenas adequações, uma vez que nem todos possuem uma condição financeira favorável para a compra de figurinos específicos;
- Cenário – Construir um cenário simples, que possa retratar a época e o conteúdo proposto, tendo especial cuidado para não propor elementos anacrônicos;
- Trilha sonora – No cinema mudo, são utilizadas trilhas sonoras para despertar diferentes emoções nos corpos de quem o assiste. Desse modo, os estudantes devem procurar músicas (instrumentais preferencialmente), que possam despertar em seus colegas as emoções que são retratadas através das encenações, como: medo, raiva, tristeza, alegria, etc.
- Tempo – É importante estabelecer um tempo mínimo para fins didáticos resguardada a devida flexibilidade. Sugerimos para esta apresentação um mínimo de 10 minutos;
- Prazo para produção do cinema mudo – Estipular junto aos estudantes um prazo para que produzam este cinema mudo e o tragam para a sala de aula, para compartilhar com os colegas.

Passo 02: Divisão da turma em cinco equipes: nesse processo é sempre positivo ouvir os estudantes a respeito de como eles desejam que seja feita esta divisão, por sorteio ou se eles preferem se dividir entre si.

Passo 03: Estabelecer para cada equipe um tema: pode ser feita a divisão por sorteio ou por comum acordo entre os estudantes componentes das equipes.



Passo 04: Orientar os estudantes quanto à realização das filmagens do cinema mudo. Essa etapa deve ser realizada fora do tempo destinado às aulas de História. As filmagens podem ser executadas na própria escola, se os educandos dispuserem de horários para tal como, por exemplo, horário de estudos ou intermediários, que por serem mais livres podem ser utilizados para este fim. Em outra opção, podem fazer em outros horários e espaços, fora do ambiente escolar, como já proposto. É importante salientar que durante todo o período de realização das atividades, o professor deve estar à disposição do estudante, uma vez que muitas dúvidas surgem e nos são apresentadas. Sendo assim, que tenhamos sensibilidade para acompanhar todo este processo, construindo saberes junto com o nosso discente.

Passo 05: Ainda em sala de aula, deve ser destinado um tempo para que os estudantes conversem entre si e comecem a decidir que atividades serão destinadas a cada membro da equipe, levando em consideração suas habilidades individuais. Certamente, eles não irão conseguir sair deste momento com algo estabelecido em definitivo, podem ocorrer modificações ao longo do processo, contudo possuirão um norte para a realização de tal tarefa.

### **OFICINA 3 – Apresentação de Cinema Mudo na Sala de Aula**

**Material:** Aparelho Televisor ou Datashow e notebook

**Conteúdo:** Opção 01 - Revolução Industrial, Iluminismo, Revolução Inglesa, Revolução Francesa e Era napoleônica;

Opção 02 – Colonização da América Inglesa, Colonização da América Francesa, Colonização da América Espanhola, Colonização da América Portuguesa e Religiosidade na América Portuguesa. (Lembrando que podem ser propostos outros conteúdos que o professor julgar adequado).

**Objetivos:** Analisar, por meio de discussões em sala de aula, o material produzido por estudantes acerca do conteúdo proposto, a partir das linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal (neste caso o cinema mudo).

Propor discussões acerca dos temas de História abordados, partindo do corpo dos estudantes como portador de cultura e veículo para produção de conhecimento, em um efeito de produção de presença.







**Metodologia:** Nesta etapa, os estudantes devem apresentar em sala de aula o cinema mudo que conseguiram produzir para que os demais colegas possam apreciá-lo junto ao professor. Neste momento, os educandos trazem a História em seus corpos, apresentando-os como um veículo portador de conhecimento. Isso costuma contagiar e envolver os estudantes em relação às apresentações.

Passo 01: Solicitar aos estudantes o material que eles produziram e exibir em aparelho televisor e ou Datashow para turma, assim todos assistem as apresentações de todos. Salientar sempre a postura de respeito que os estudantes devem manter com os trabalhos e os esforços de seus colegas. Tendo em vista que uma aula dura em média 50 minutos, pode ser necessária mais de uma aula para a conclusão das apresentações, desse modo o professor poderá reaplicar esta segunda oficina até que todas as equipes tenham apresentado seus trabalhos.

Passo 02: O professor deve analisar as apresentações com cuidado, atenção e sensibilidade, com base nos pontos já pré-estabelecidos com os estudantes. Durante a exibição em sala, o docente deve dar preferência a manter uma postura que não chame muito a atenção dos estudantes, se colocando não como o avaliador deste processo, apesar da necessidade de avaliá-los. Como sugestão, propomos que o docente fique junto aos estudantes que assistem às apresentações, sentando ao seu lado em uma relação de igualdade e de aprendizagem.

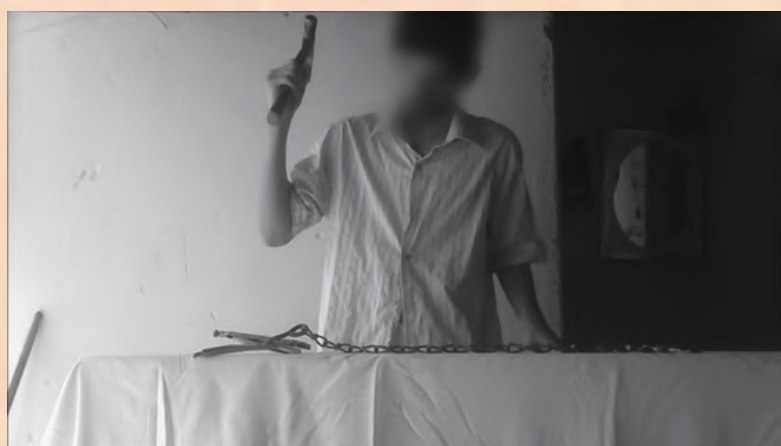
Passo 03: Feedback aos estudantes: Após assistir as apresentações, o professor deve oferecer um feedback aos estudantes, em uma postura construtiva, no qual serão valorizados seus saberes e seus esforços para a realização das atividades; debatendo, a partir dos pontos estabelecidos previamente, quais deles foram ou não atingidos; enfatizando sempre a relevância do trabalho pelos estudantes desenvolvido; propondo discussões a fim de alinhar pontos que poderiam ter sido melhor trabalhados; mantendo sempre uma postura de respeito, empatia e abrindo sempre espaço para ouvir os discentes.

Este momento de reflexão sobre o processo de realização das atividades é também bastante relevante para a consolidação da aprendizagem dos estudantes e deve ser feito com leveza, para não ser visto como um momento de punição e apontamento de “erros”, mas sim de aprendizagem. O professor pode fazer este momento de feedback tanto

imediatamente após cada bloco de apresentações ou definir a primeira aula que ministrará na turma, posterior as apresentações, para realizar tal tarefa.



Estudantes encenando cinema mudo – atividades econômicas (Tema: Primeiro Reinado)/FONTE: acervo pessoal



Estudante encenando cinema mudo – trabalho na indústria (Tema: Revolução Industrial)/FONTE: acervo pessoal

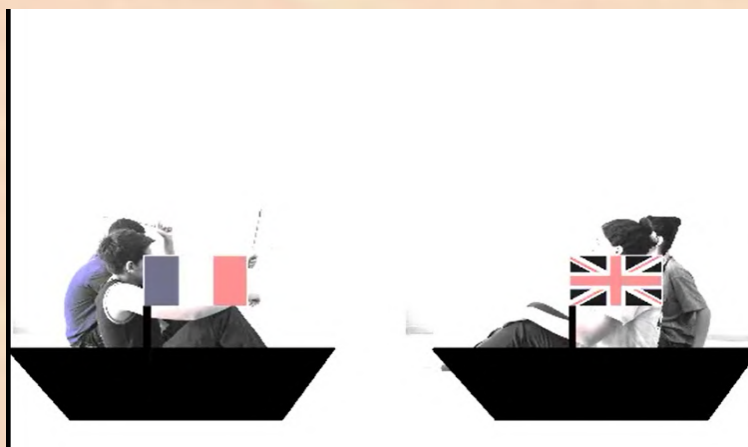




Estudantes encenando cinema mudo – Guerra das Duas Rosas (Revolução Inglesa)/FONTE: acervo pessoal



Estudantes encenando cinema mudo – passeio de Napoleão Bonaparte com sua esposa Josefina (Tema: Era Napoleônica)/FONTE: acervo pessoal

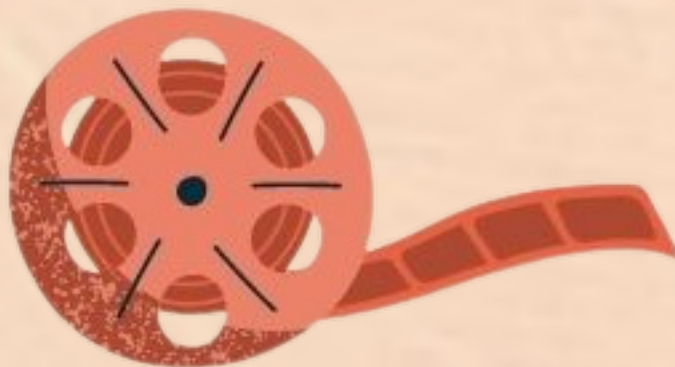


Estudantes encenando cinema mudo – Batalha de Trafalgar (Tema: Era Napoleônica)/FONTE: acervo pessoal



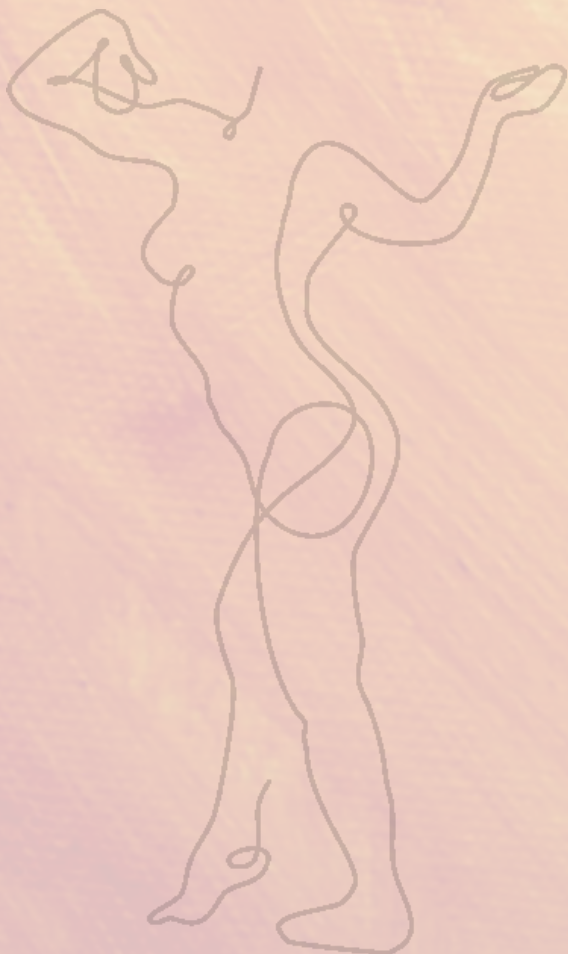


Estudante encenando cinema mudo – Dona Leopoldina (Tema: Primeiro Reinado)/FONTE: acervo pessoal





# **JORNAL TELEVISIVO**





## JORNAL TELEVISIVO

Os estudantes devem produzir um jornal televisivo gravado, com recursos simples, a exemplo de seus próprios telefones celulares, para posterior apresentação em sala, a partir de temas tratados pelo professor que podem ser, preferencialmente, os que estão em estudo no bimestre. Para tal, se torna necessário que as oficinas sejam orientadas após a discussão em sala de aula dos conteúdos que estão sendo propostos, para que assim, o estudante possua um embasamento teórico mínimo para realizar as atividades.

### OFICINA 1 – Construindo um Jornal Televisivo

**Material:** Aparelho televisor ou Datashow, Notebook e vídeo de jornal televisivo voltado para o ensino de História

**Conteúdo:** Produção de Jornal Televisivo

Sugestão de temas: Renascimento, Reforma Protestante, Contrarreforma Religiosa, Alta Idade Média, Baixa Idade Média e Império Islâmico. (Lembrando que podem ser propostos outros conteúdos que o professor julgar adequado).

**Objetivo:** Compreender o que é um jornal televisivo e estabelecer critérios para sua produção, tendo como referência os conteúdos de História em debate.

**Metodologia:**

Passo 01: Os estudantes devem compreender bem o que é um jornal televisivo e, em especial, o modelo que propomos. Assim sugerimos que o professor exiba em sala, através de aparelho televisor ou Datashow, um jornal televisivo voltado para a disciplina de História, capaz de demonstrar aos estudantes o que se espera que eles produzam. Em relação a este jornal a ser exibido, pode ser um já produzido por outros estudantes, caso o professor não possua nenhum acervo, poderá utilizar como modelo a sugestão seguinte, que está disponível no YouTube, originalmente era exibido na antiga TVE, acessar link: <https://www.youtube.com/watch?v=VVvG5vsRFV8> (acesso em 12/04/2021)

Passo 02: Deixar claro para o estudante, o que se espera que ele desenvolva ao longo das atividades na construção do jornal televisivo. É importante que sejam estabelecidos alguns critérios para a sua realização assim como sejam expostas as características da linguagem. Lembrando sempre de ouvir as contribuições e sugestões dos discentes, evitando, assim, a construção de um modelo engessado que não seja capaz de considerar os saberes dos seus autores.

### **Crêterios a serem estabelecidos e debatidos:**

- Conteúdo abordado - Dentro da estrutura e das notícias dadas pelo jornal, os estudantes devem contemplar informa es acerca do conteúdo proposto pelo professor;
- Figurino – O figurino utilizado pelos componentes da equipe deve se assemelhar a realidade da época em uma postura de respeito   cultura e aos costumes dos povos em estudo. Porém, para a constru o destes figurinos, orientar os estudantes a utilizarem materiais e roupas que eles já possuam em casa, fazendo pequenas adequa es;
- Cenário – Construir um cenário simples, que possa retratar a época e o conteúdo proposto, tendo especial cuidado para não propor elementos anacrônicos, por exemplo, um cavaleiro medieval passando por uma rodovia, eletrodomésticos aparecendo em pleno Renascimento;
- Tempo –   importante estabelecer um tempo mínimo para fins didáticos resguardada a devida flexibilidade. Sugerimos para esta apresenta o um mínimo de 10 minutos;
- Envolvimento dos estudantes com a temática - Os estudantes devem colocar suas falas como se realmente estivessem vivendo aquele tempo retratado no presente, ou seja, se colocando como se estivessem realmente vivenciando o noticiado em seu jornal de acordo com o seu conteúdo;
- Prazo para produ o do Jornal Televisivo – Estipular junto aos estudantes um prazo para que produzam este jornal e o tragam para a sala de aula, para compartilhar com os colegas.



Passo 03: Divisão da turma em seis equipes: nesse processo é sempre positivo ouvir os estudantes a respeito de como eles desejam que seja feita esta divisão, por sorteio ou se eles preferem se dividir entre si.

Passo 04: Estabelecer para cada equipe um tema: essa divisão pode ser por sorteio ou por comum acordo entre os estudantes componentes das equipes.

Passo 05: Orientar os estudantes quanto às filmagens do jornal televisivo para que sejam realizadas fora do tempo destinado às aulas de História. Essas filmagens podem ser executadas na própria escola, se os educandos dispuserem de horários para tal, por exemplo, horário de estudos ou intermediários, que, por serem mais livres, podem ser utilizados para este fim. Em outra opção, podem fazer em outros horários e ambientes, fora da escola, como já proposto. É importante salientar que durante todo o período de realização das atividades, o professor deve estar à disposição do estudante, uma vez que muitas dúvidas surgem e nos são apresentadas. Que tenhamos sensibilidade para acompanhar todo este processo, construindo saberes junto com o nosso discente.

Passo 06 – Ainda em sala de aula, deve ser destinado um tempo para que os estudantes conversem entre si e comecem a decidir que atividades serão destinadas a cada membro da equipe, levando em consideração as habilidades que cada um possui. Certamente, eles não irão conseguir sair deste momento com tudo estabelecido em definitivo, podem ocorrer modificações ao longo do processo, contudo possuirão um norte para a realização de tal tarefa.

## **OFICINA 2 – Apresentação dos Jornais Televisivos na Sala de Aula**


**Material:** Aparelho Televisor ou Datashow e notebook

**Conteúdo:** Renascimento, Reforma Protestante, Contrarreforma Religiosa, Alta Idade Média, Baixa Idade Média e Império Islâmico. (Lembrando que podem ser propostos outros conteúdos que o professor julgar adequado).

**Objetivos:** Analisar, em sala de aula, o material produzido por estudantes acerca do conteúdo proposto, a partir das linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal, trazendo discussões acerca das produções;







Propor discussões acerca dos temas de História abordados, partindo do corpo dos estudantes como portador de cultura e veículo para produção de conhecimento, em um efeito de produção de presença.

**Metodologia:** Nesta etapa, os estudantes devem apresentar, em sala de aula, o jornal televisivo que conseguiram produzir para que os demais colegas possam apreciar junto ao professor. Trata-se de uma etapa especial, pois é neste momento que os educandos trazem a História em seus corpos para apresentar aos seus colegas, apresentando este corpo como um veículo portador de conhecimento. Isso costuma contagiar e envolver os estudantes em relação às apresentações.

Passo 01: Solicitar aos estudantes o material que eles produziram e exibir em aparelho televisor ou Datashow para turma, assim, todos assistem as apresentações de todos. Salientar sempre a postura de respeito que os estudantes devem manter com os trabalhos e os esforços de seus colegas. Tendo em vista que uma aula dura em média 50 minutos, pode ser necessária mais de uma aula para a conclusão das apresentações, assim a aplicação desta segunda oficina poderá ocorrer por mais de uma vez, até que todas as equipes tenham apresentado seus trabalhos.

Passo 02: O professor deve analisar as apresentações com cuidado, atenção e sensibilidade, com base nos pontos já pré-estabelecidos com os estudantes. Embora a avaliação faça parte do processo, durante a exibição em sala, o docente deve dar preferência a manter uma postura que não chame muito a atenção dos estudantes sem se colocar como um avaliador deste processo, apesar de ser necessário fazê-la. Como sugestão, propomos que o docente fique junto ao estudante que assiste às apresentações, sentando ao seu lado em uma relação de igualdade e de aprendizagem.

Passo 03: Feedback aos estudantes: Após assistir as apresentações, o professor deve oferecer um feedback aos estudantes, em uma postura construtiva, demonstrando, assim, valorização dos seus saberes e de seus esforços para a realização das atividades. Além disso, deve debater, a partir dos pontos estabelecidos previamente, quais deles foram ou não atingidos, enfatizando sempre a relevância do trabalho pelos estudantes desenvolvido, propondo discussões a fim de alinhar pontos que poderiam ter sido mais bem trabalhados, mantendo uma postura de respeito, empatia e abrindo sempre espaço para ouvir os discentes. Este momento de reflexão sobre o processo de realização das atividades é também bastante relevante para a consolidação da aprendizagem e deve ser

feito com leveza, para não ser visto pelos estudantes como um momento de punição e apontamento de “erros”, e sim de aprendizagem. O professor pode fazer este momento de feedback imediatamente após cada bloco de apresentações, ou definir a primeira aula que ministrará na turma, posterior às apresentações, para realizar tal tarefa.



Estudantes encenando jornal televisivo – apresentadores na bancada (Tema: Império Bizantino)/FONTE: acervo pessoal



Estudantes encenando jornal televisivo – reportagem com clérigo (Tema: Império Bizantino)/FONTE: acervo pessoal





Estudantes encenando jornal televisivo – reportagem com holandês (Tema: Ocupação Holandesa no Brasil)/FONTE: acervo pessoal



Estudantes encenando jornal televisivo – invasão holandesa (Tema: Ocupação Holandesa no Brasil)/FONTE: acervo pessoal



Estudantes encenando jornal televisivo- atividades econômicas na colônia (Tema: A Colonização da América Espanhola) FONTE: acervo pessoal





Estudante encenando jornal televisivo – previsão do tempo (Tema: A Colonização da América Espanhola)/FONTE: acervo pessoal

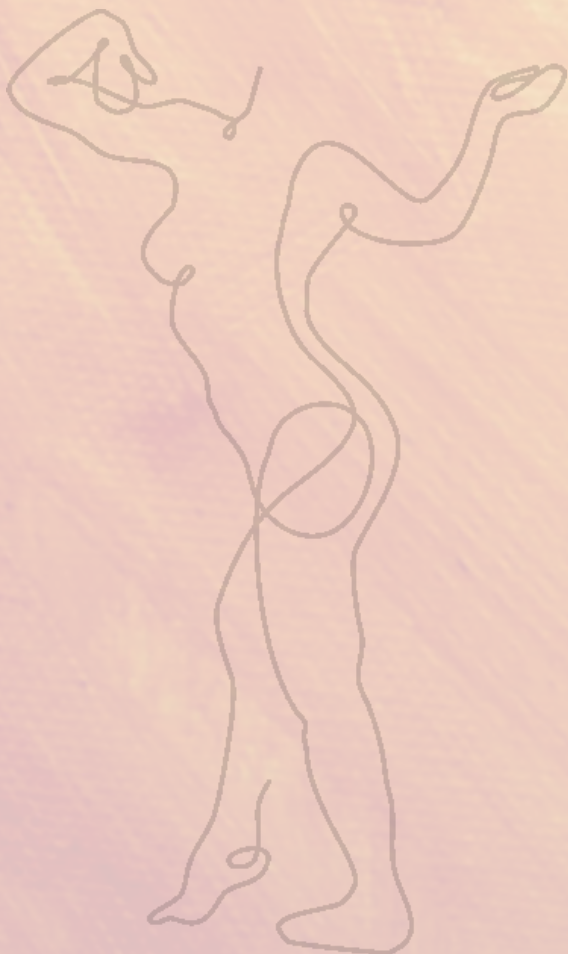


Estudantes encenando jornal televisivo - reportagem com clérigo (Tema: Idade Média)/FONTE: acervo pessoal

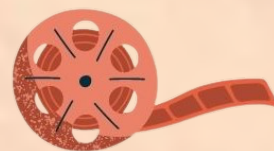




# TALK SHOW



## TALK SHOW



Os educandos irão produzir um talk show abordando os temas de história propostos pelo professor. Deve ser feita a escolha por parte daqueles, se preferem fazê-lo ao vivo na escola ou gravado. Se os educandos optarem por gravar, deve ser feito com recursos simples, a exemplo de seus próprios telefones celulares, para posterior apresentação em sala. Os temas serão indicados pelo professor sendo, preferencialmente, os que estão em estudo no bimestre. Para tal, se torna necessário que as oficinas sejam propostas após a discussão em sala de aula dos conteúdos que estão sendo apontados, o que auxilia o estudante com embasamento teórico para a construção de seus trabalhos.

### OFICINA 1- Construindo um Talk Show

**Material:** Aparelho televisor ou Datashow e notebook

**Conteúdo:** Produzindo um Talk Show

Sugestão de temas: Opção 01 - Processo de Proclamação da República no Brasil, República da Espada no Brasil, República Oligárquica da Primeira República Brasileira, Movimentos Rurais na Primeira República Brasileira, Movimentos Urbanos na Primeira República Brasileira.

Opção 02 – Primeira Guerra Mundial, Rússia Czarista, Revolução Socialista na Rússia, A Crise de 1929, A Segunda Guerra Mundial.

**Objetivo:** Compreender o que é um talk show e estabelecer critérios para a produção de um voltado aos conteúdos de História em debate.

**Metodologia:**

Passo 01: Deixar claro para os estudantes o que é um talk show, ressaltando o modelo que propomos, devendo adequá-lo as discussões para problemáticas da História. Sugerimos que o professor exiba em sala, através de aparelho televisor ou Datashow, um exemplo de talk show voltado para a disciplina de História, capaz de demonstrar ao estudante o que se espera que ele produza. Este talk show a ser exibido pode ser um já produzido por outros estudantes, caso o professor não possua esse recurso, sugerimos

este que está disponível no YouTube (No Canal Futura), <https://www.youtube.com/watch?v=l748yrN67u8> (acesso em 15/04/2021).

Passo 02: Refletir com os estudantes sobre o vídeo assistido, fazendo alguns questionamentos como: Vocês sabem o que é um talk show, costumam assistir a algum? Vocês compreenderam a temática deste talk show exibido? Como vocês percebem as personagens entrevistadas? Em relação ao tom humorístico, vocês acham que esse recurso oferece uma maior descontração durante as entrevistas?

Passo 03: Conversar com os estudantes acerca do que se espera que eles produzam. É relevante que sejam estabelecidos alguns critérios para a realização do talk show, deixando-os explícitos para os educandos. Ademais, deve-se resguardar sempre um espaço para ouvir as contribuições e sugestões dos discentes, como uma forma de valorizar os saberes destes e construir juntos a sua aprendizagem.

#### **Critérios a serem estabelecidos e debatidos:**

- Conteúdo abordado – Na elaboração do roteiro do trabalho, que acontece a partir da escolha das personagens a serem entrevistadas no talk show (essa escolha deve acontecer tomando como base, as personagens que o estudante julga atender de forma mais abrangente a temática que lhe foi estabelecida), devem ser contempladas informações acerca do conteúdo proposto pelo professor;
- Ambientação temporal - Os estudantes podem optar em relação aos entrevistadores e ao próprio programa do talk show se estes terão uma abordagem atual (Século XXI), com entrevistados de outras épocas; ou se o programa acontecerá como se fosse no mesmo período daqueles que estão sendo entrevistados. Podem ser contemplado um destes dois casos, devendo deixar claro o contexto para que os espectadores compreendam. É importante esta definição, pois vai interferir em outros aspectos, a exemplo do figurino e cenário;
- Figurino – O figurino utilizado pelos entrevistadores e entrevistados do talk show deve se assemelhar a realidade da época em uma postura de respeito à cultura e aos costumes dos povos em estudo. Porém, para a construção destes



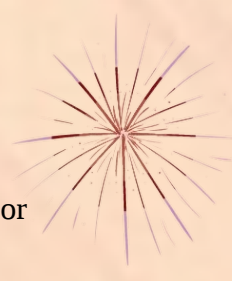
figurinos, orientar os estudantes a utilizarem materiais e roupas que eles já possuam em casa, fazendo pequenas adequações;

- Cenário – Construir um cenário simples, que possa retratar a época e ao conteúdo proposto, tendo especial cuidado para não propor elementos anacrônicos, que não sejam condizentes com o período retratado;
- Tempo – É importante estabelecer um tempo mínimo para fins didáticos resguardada a devida flexibilidade. Sugerimos para esta apresentação um mínimo de 10 minutos;
- Envolvimento dos estudantes com a temática – As falas dos estudantes devem ser colocadas como se realmente estivessem vivendo aquele tempo retratado no presente, incorporando a personagem retratada;
- Escolha de músicas – É característico dos talk shows o envolvimento com a música, eles possuem geralmente uma banda, utilizada para produzir efeitos e emoções (geralmente um caráter cômico) ao longo das entrevistas. Assim, os estudantes devem escolher algumas músicas que possam estabelecer relações com as discussões históricas desencadeadas, e ainda encenar uma banda durante o talk show. Se os estudantes tiverem habilidade em cantar, e assim preferirem, podem eles mesmo cantar estas músicas ao invés de encená-las, essa é uma escolha da equipe;
- Apresentação do trabalho – A turma deve escolher se quer gravar o trabalho ou apresentar ao vivo na escola. Sugerimos que a escolha seja feita por turma e não por equipe, pois se em uma mesma turma as equipes fizerem opção pelo trabalho gravado e outras ao vivo, fica complicada a organização para as apresentações em sala. A turma deve decidir e chegar a um consenso do que julga ser melhor;
- Prazo para produção do Talk Show – Estipular junto aos estudantes um prazo para que produzam seu talk show e o tragam para a sala de aula para compartilhar com os colegas.

Passo 04: Divisão da turma em cinco equipes: nesse processo é sempre positivo ouvir os estudantes a respeito de como eles desejam que seja feita esta divisão, por sorteio ou se eles preferem se dividir entre si.







Passo 05: Estabelecer para cada equipe um tema: pode ser feita a divisão dos temas por sorteio ou por comum acordo entre os estudantes componentes das equipes.

Passo 06: Orientar os estudantes quanto à organização para produção do seu talk show, o que deve ser realizado fora do tempo destinado às aulas de História. As turmas que decidirem por fazê-lo gravado, as filmagens podem ser executadas na própria escola, se os educandos dispuserem de horários para tal, por exemplo, horário de estudos ou intermediários que, por serem mais livres, podem ser utilizados para este fim. Em outra opção, podem fazer em outros horários e ambientes, fora do escolar, como já proposto. É importante salientar que durante todo o período de realização das atividades, o professor deve estar à disposição do estudante, uma vez que muitas dúvidas surgem e nos são apresentadas. Que tenhamos sensibilidade para acompanhar todo este processo, construindo saberes junto com o nosso discente.

Passo 07: Ainda em sala de aula, deve ser destinado um tempo para que os estudantes conversem entre si e comecem a decidir que atividades serão destinadas a cada membro da equipe, levando em consideração suas habilidades. Certamente, eles não irão conseguir sair deste momento com algo estabelecido em definitivo, podem ocorrer modificações ao longo do processo, contudo possuirão um norte para a realização de tal tarefa.

## **OFICINA 2 – Apresentação de Talk Show na Escola**

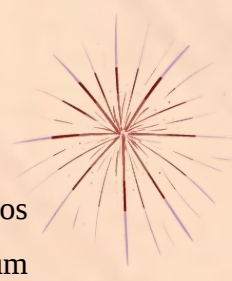
**Material:** Aparelho televisor ou Datashow, notebook, microfones e caixa de som.

**Conteúdo:** Opção 01 - Processo de Proclamação da República no Brasil, República da Espada no Brasil, República Oligárquica da Primeira República Brasileira, Movimentos Rurais na Primeira República Brasileira, Movimentos Urbanos na Primeira República Brasileira.

Opção 02 – Primeira Guerra Mundial, Rússia Czarista, Revolução Socialista na Rússia, A Crise de 1929, A Segunda Guerra Mundial. (Lembrando que podem ser propostos outros temas pelo professor)

**Objetivos:** Analisar, em sala de aula com os demais educandos, o material produzido por estudantes acerca do conteúdo proposto e das discussões sobre temas da História, a partir das linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal;





Propor discussões acerca dos temas de História abordados, partindo do corpo dos estudantes como portador de cultura e veículo para produção de conhecimento, em um efeito de produção de presença.

**Metodologia:** Nesta etapa, os estudantes devem apresentar o talk show que conseguiram produzir para que os demais colegas possam apreciar junto ao professor. Para as turmas que optaram por fazer o trabalho gravado, podem apresentar no próprio espaço da sala de aula; para aquelas que preferiram apresentar ao vivo, podem fazê-lo tanto no ambiente anteriormente citado como em algum outro espaço que a escola tiver disponível e o professor julgar adequado como quadras esportivas, pátios, auditórios, anfiteatros, etc. Essa etapa constitui um momento especial, pois, neste momento, os educandos trazem a História em seus corpos para apresentar aos seus colegas, apresentando este corpo como um veículo portador de conhecimento. Isso costuma contagiar e envolver os estudantes em relação as apresentações.

Passo 01: Solicitar aos estudantes o material que eles produziram e exibir em aparelho televisor ou Datashow com auxílio de um notebook para turma, assim todos assistem as apresentações de todos. Salientar sempre a postura de respeito que os estudantes devem manter com os trabalhos e os esforços de seus colegas. Tendo em vista que uma aula dura em média 50 minutos, pode ser necessária mais de uma aula para a conclusão das apresentações, desse modo poderá ser imperativo a reaplicação desta segunda oficina, até que todas as equipes tenham apresentado seus trabalhos.

Se os estudantes optarem por apresentar ao vivo na escola, devem ser conduzidos ao ambiente de apresentação, reservando um tempo mínimo de 10 minutos para que estes possam se organizar.

Passo 02: O professor deve analisar as apresentações com cuidado, atenção e sensibilidade, com base nos pontos já pré-estabelecidos com os estudantes. Embora seja necessário se colocar como um avaliador deste processo, durante a exibição em sala ou apresentação em outro ambiente, o docente deve dar preferência a manter uma postura que não chame muito a atenção dos estudantes. Como sugestão, propomos que o docente fique junto aos estudantes que assistem às apresentações, sentando ao seu lado em uma relação de igualdade e de aprendizagem.

Passo 03: Feedback aos estudantes: após assistir as apresentações, o professor deve oferecer um feedback aos estudantes, em uma postura construtiva, valorizando seus



seus saberes e seus esforços para a realização das atividades; debatendo a partir dos pontos estabelecidos previamente, quais deles foram ou não atingidos; enfatizando sempre a relevância do trabalho pelos estudantes desenvolvido; propondo discussões a fim de alinhar pontos que poderiam ter sido melhor trabalhados; mantendo sempre uma postura de respeito, empatia e abrindo sempre espaço para ouvir os discentes.

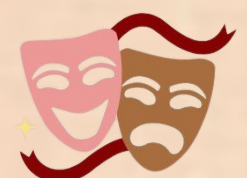
Este momento de reflexão sobre o processo de realização das atividades é também bastante relevante para a consolidação da aprendizagem dos estudantes e deve ser feito com leveza, para não ser visto pelos mesmos como um momento de punição e apontamento de “erros”, mas sim de aprendizagem. O professor pode fazer este momento de feedback tanto imediatamente após cada bloco de apresentações ou definir a primeira aula que ministrará na turma, posterior as apresentações, para realizar tal tarefa.



Estudantes encenando talk show – banda (Tema: Brasil na Primeira República)/FONTE: acervo pessoal



Estudantes encenando talk show – entrevista com Marechal Deodoro da Fonseca (Tema: Brasil na Primeira República)/FONTE: acervo pessoal





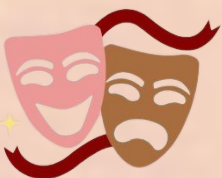
Estudantes encenando talk show – entrevista com cangaceiros (Tema: Movimentos Sociais na Primeira República)/FONTE: acervo pessoal



Estudantes encenando talk show – entrevista (Tema: Imperialismo na África)/FONTE: acervo pessoal



Estudantes encenando talk show – entrevista (Tema: Brasil na Primeira República)/FONTE: acervo pessoal





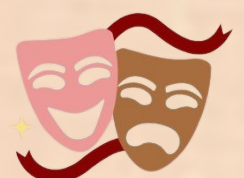
Estudantes encenando talk show - comercial em alusão a guerra dos boxers (Tema: Imperialismo na Ásia)/FONTE: acervo pessoal



Estudantes encenando talk show - comercial de leques (Tema: Imperialismo na Ásia)/FONTE: acervo pessoal

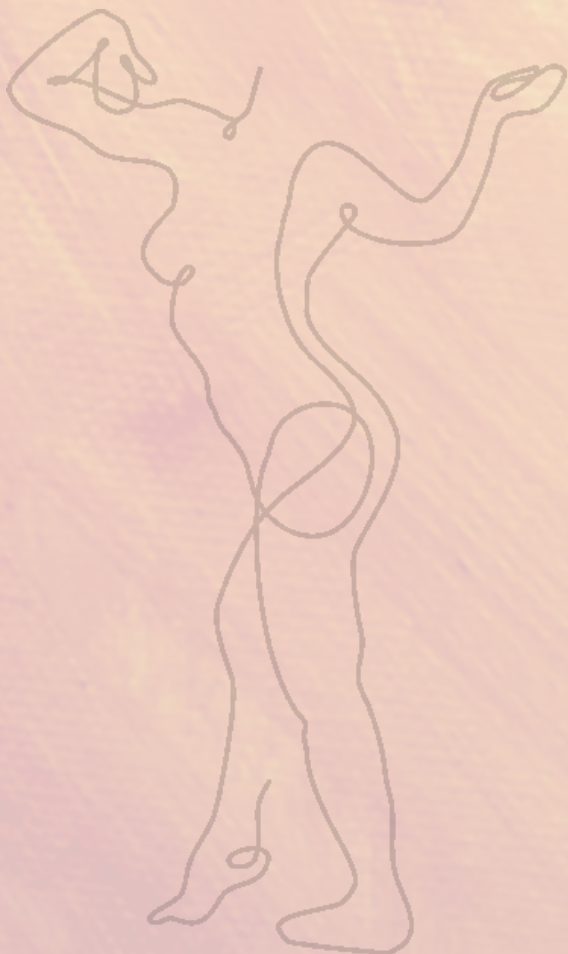


Estudante encenando talk show – matéria sobre soldado em campo de batalha (Tema: Primeira Guerra Mundial)/FONTE: acervo pessoal





# CLIFE MUSICAL



## CLIFE MUSICAL



Os estudantes irão produzir um clipe musical, a fim de ilustrar os conteúdos em estudo no bimestre através de um recurso capaz de envolver seus corpos nas discussões, utilizando a música e a encenação como recursos para realizar esta atividade. Serão utilizados recursos simples como os próprios celulares dos estudantes para as gravações dos clipes. Os conteúdos escolhidos devem ser preferencialmente os que estão sendo abordados no bimestre. As oficinas devem ser propostas após a discussão em sala de aula dos conteúdos, para que o estudante possa compreendê-las melhor e ter uma melhor base teórica para a realização do trabalho.

### OFICINA 1 – Construindo um Clife Musical

**Material:** Aparelho televisor ou Datashow e notebook

**Conteúdo:** Produzindo um Clife Musical

Sugestão de Temas: A Vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, Processo de Independência do Brasil, O Governo de D. Pedro I: Primeiro Reinado, Período Regencial, O Governo de D. Pedro II: Segundo Reinado.

**Objetivo:** Compreender o que é clipe musical e estabelecer critérios para a produção de um voltado aos conteúdos de História em debate.

**Metodologia:**

Passo 01: Os clipes musicais são acessíveis ao público jovem, acreditamos que a maioria dos nossos estudantes saibam do que se trata um clipe musical. Desse modo, podemos fazer alguns questionamentos aos nossos educandos sobre os clipes que eles costumam assistir, como: Vocês costumam assistir clipes? Possuem uma preferência sobre o gênero musical quando selecionam clipes para assistir? Que clipes vocês já assistiram que lhe chamaram mais atenção e por quê?

Estes questionamentos nos auxiliam a ficarmos mais próximos dos estudantes, despertando seus interesses pelo trabalho a ser realizado. Dando seguimento às atividades, propomos mais alguns questionamentos: Vocês conseguem perceber quais os

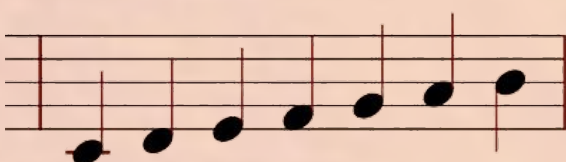
elementos característicos dentro de um clipe? (Esperamos que os estudantes apontem alguns elementos como: a música, as diferentes cenas que envolvem personagens, etc.), O modo como as personagens se vestem, nas cenas dos clipes, tem alguma relação com o que a letra da música aborda? O clipe conta uma história? Seria possível produzir um clipe abordando um tema da História?

Se o professor desejar, pode exibir um clipe em sala de aula para posteriormente fazer os questionamentos aos estudantes. Algumas sugestões de clipes que podem ser encontrados no YouTube: O Homem Que Não Tinha Nada (<https://www.youtube.com/watch?v=7m0kmGKX8o8> acesso em 18/03/2021), Passarinhos (<https://www.youtube.com/watch?v=IJcmLHjjAJ4> acesso em 18/03/2021), O Astronauta de Mármore (<https://www.youtube.com/watch?v=auAGPNkeDs> acesso em 18/03/2021), Eva ([https://www.youtube.com/watch?v=fT2JO\\_uIEcg](https://www.youtube.com/watch?v=fT2JO_uIEcg) acesso em 18/03/2021), Não é sério ([https://www.youtube.com/watch?v=w\\_HUCmMnB5o](https://www.youtube.com/watch?v=w_HUCmMnB5o) acesso em 16/03/2021), That's My Way ([https://www.youtube.com/watch?v=G2huIPUuUQc&list=RDw\\_HUCmMnB5o&index=5](https://www.youtube.com/watch?v=G2huIPUuUQc&list=RDw_HUCmMnB5o&index=5) acesso em 18/03/2021). Estas são algumas opções entre tantos outros clipes que podemos acessar facilmente na internet. Faço essas sugestões porque já os utilizei em sala de aula e despertaram a atenção e empatia dos estudantes, além de ilustrarem bem o estilo de clipe que esperamos que eles produzam. Podemos perceber que há uma história sendo contada, a partir de uma temática, com início, meio e fim.

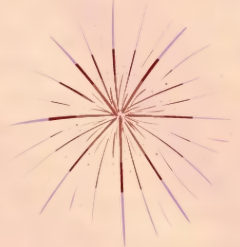
Passo 02: Pontuar para o estudante o que se espera que ele desenvolva ao longo das atividades na construção do clipe musical. É importante que sejam estabelecidos alguns critérios para a sua realização, lembrando sempre de ouvir as contribuições e sugestões dos discentes, para que não se construa um modelo engessado que não seja capaz de considerar seus saberes.

### **Crítérios a serem estabelecidos e debatidos:**

- Conteúdo abordado – O roteiro elaborado para filmar o clipe musical deve contemplar informações acerca do conteúdo proposto pelo professor;
- Figurino – O figurino utilizado pelos componentes da equipe deve se assemelhar a realidade da época em uma postura de respeito à cultura e aos costumes dos povos em estudo. Porém, para a construção destes figurinos,







orientar os estudantes a utilizarem materiais e roupas que eles já possuam em casa, fazendo pequenas adequações;

- Cenário – Sugerir um cenário simples, que possa retratar a época e o conteúdo proposto, tendo especial cuidado para não inserir elementos fora do contexto temporal, estes devem estar de acordo com o período retratado;
- Tempo – É importante estabelecer um tempo mínimo para fins didáticos resguardada a devida flexibilidade. Sugerimos para esta apresentação um mínimo de cinco minutos (Apesar de ser uma duração um pouco mais longa para um clipe musical, uma vez que boa parte destes possui duração menor, acreditamos que essa extensão seja necessária para que o estudante consiga desenvolver uma boa discussão dentro de sua produção. Contudo, se julgar necessário, o professor pode propor uma duração menor);
- Escolha da(s) música(s) - A partir do tema designado para a equipe, os estudantes deverão escolher uma ou mais músicas (montando uma espécie de *pout pourri*) que possam representar o seu tema. Se preferirem, os discentes podem cantar eles mesmos as músicas escolhidas. Outra possibilidade é a elaboração de paródias sobre o tema proposto para a equipe (neste caso, a sugestão é para que a paródia seja elaborada e cantada pelos próprios educandos);
- Prazo para produção do Clipe Musical – Estipular junto aos estudantes um prazo para que produzam o clipe musical e o tragam para a sala de aula, para compartilhar com os colegas.

Passo 03: Divisão da turma em cinco equipes: nesse processo é sempre positivo ouvir os estudantes a respeito de como eles desejam que seja feita esta divisão, por sorteio ou se eles preferem se dividir entre si.

Passo 04: Estabelecer para cada equipe um tema: pode ser feita a divisão dos temas por sorteio ou por comum acordo entre os estudantes componentes das equipes.

Passo 05: Orientar os estudantes sobre o processo de filmagens do clipe musical, o que deve ser realizado fora do tempo destinado às aulas de História (utilizando os próprios aparelhos telefônicos). Essas filmagens podem ser executadas na própria escola, se os educandos dispuserem de horários para tal, por exemplo, horário de estudos ou

intermediários, que por serem mais livres, podem ser utilizados para este fim. Em outra opção, podem fazer em outros horários e ambientes, fora do escolar, como já proposto. A utilização das diferentes redes sociais, para a comunicação entre os estudantes, é também uma ferramenta para a construção do trabalho. É importante salientar que durante todo o período de realização das atividades, o professor deve estar à disposição do estudante, uma vez que muitas dúvidas surgem e nos são apresentadas. Que tenhamos sensibilidade para acompanhar todo este processo, construindo saberes junto com o nosso discente.

Passo 06: Ainda em sala de aula, deve ser destinado um tempo para que os estudantes conversem entre si e comecem a decidir que atividades serão destinadas a cada membro da equipe, levando em consideração as habilidades que cada um possui. Certamente, eles não irão conseguir sair deste momento com algo estabelecido em definitivo, podem ocorrer modificações ao longo do processo, contudo possuirão um norte para a realização de tal tarefa.

## **OFICINA 2 – Apresentação de Clipe Musical na Sala de Aula**

**Material:** Aparelho televisor ou Datashow e notebook

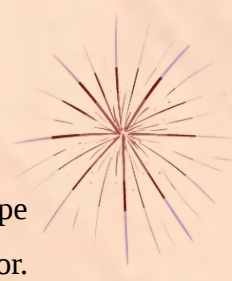
**Conteúdo:** Sugestão 01- A Vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, Processo de Independência do Brasil, O Governo de D. Pedro I: Primeiro Reinado, Período Regencial, O Governo de D. Pedro II: Segundo Reinado. (Lembrando que o professor pode propor outras temáticas)

Sugestão 02 – O Imperialismo na Ásia e na África, Primeira Guerra Mundial, A Revolução Socialista na Rússia, Crise Econômica de 1929, Segunda Guerra Mundial. (Lembrando que o professor pode propor outras temáticas)

**Objetivos:** Analisar, em sala de aula com os demais discentes, o material produzido por estudantes acerca do conteúdo proposto, a partir das linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal, trazendo discussões acerca das produções;

Propor discussões acerca dos temas de História abordados, partindo do corpo dos estudantes como portador de cultura e veículo para produção de conhecimento, em um efeito de produção de presença.





**Metodologia:** Nesta etapa, os estudantes devem apresentar, em sala de aula, o clipe musical que produziram para que os demais colegas possam apreciar junto ao professor. Trata-se de uma etapa especial, pois é neste momento que os educandos trazem a História em seus corpos para apresentar aos seus pares, apresentando este corpo como um veículo portador de conhecimento. Isso costuma contagiar e envolver os estudantes em relação às apresentações, ainda mais quando se trata da música, uma linguagem tão apreciada pelos jovens.

Passo 01: Solicitar aos estudantes o material que eles produziram e exibir em aparelho televisor ou Datashow para turma, assim todos assistem as apresentações de todos. Salientar sempre a postura de respeito que os estudantes devem manter com os trabalhos e os esforços de seus colegas. Tendo em vista que uma aula dura em média 50 minutos, pode ser necessária mais de uma aula para a conclusão das apresentações, por conseguinte a aplicação desta segunda oficina poderá ocorrer por mais de uma vez, até que todas as equipes tenham apresentado seus trabalhos.

Passo 02: O professor deve analisar as apresentações com cuidado, atenção e sensibilidade, com base nos pontos já pré-estabelecidos com os estudantes. Apesar de ser necessário realizar a avaliação dos trabalhos, durante a exibição em sala, o discente deve dar preferência a manter uma postura que não chame muito a atenção dos estudantes, não se colocando como o avaliador deste processo. Como sugestão, propomos que o docente fique junto aos estudantes que assistem às apresentações, sentando ao seu lado em uma relação de igualdade e de aprendizagem.

Passo 03: Feedback aos estudantes: Após assistir as apresentações, o professor deve oferecer um feedback aos estudantes, assumindo uma postura construtiva de valorização dos saberes e dos esforços para a realização das atividades. Além disso, o professor poderá debater, a partir dos pontos estabelecidos previamente, quais deles foram ou não atingidos, enfatizando sempre a relevância do trabalho pelos estudantes desenvolvido; propondo discussões a fim de alinhar pontos que poderiam ter sido mais bem trabalhados; mantendo sempre uma postura de respeito, empatia e abrindo sempre espaço para ouvir os discentes. Este momento de reflexão sobre o processo de realização das atividades é também bastante relevante para a consolidação da aprendizagem dos estudantes e deve ser feito com leveza, para não ser visto pelos mesmos como um momento de punição e apontamento de “erros”, mas sim de aprendizagem. O professor pode fazer este momento de feedback tanto imediatamente

após cada bloco de apresentações ou definir a primeira aula que ministrará na turma, posterior as apresentações, para realizar tal tarefa.



Estudantes encenando clipe musical – belle époque (Tema: Primeira Guerra Mundial)/FONTE: acervo pessoal



Estudantes encenando clipe musical – partindo para a guerra (Tema Primeira Guerra Mundial)/FONTE: acervo pessoal



Estudantes encenando clipe musical – Guerra de Trincheiras (Tema Primeira Guerra Mundial)/FONTE: acervo pessoal

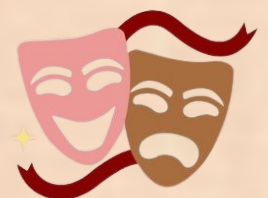




Figura – Estudantes encenando clipe musical (Tema Imperialismo na Ásia e na África)/FONTE: acervo pessoal



Estudantes encenando clipe musical (Tema: A Revolução Socialista na Rússia)/FONTE: acervo pessoal

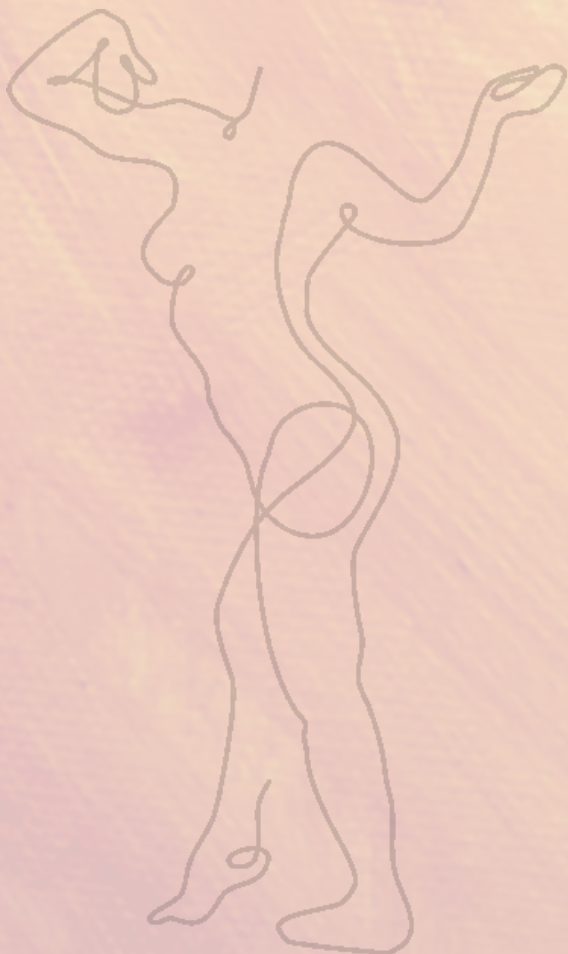


Estudantes encenando clipe musical – soldado na guerra (Tema Primeira Guerra Mundial)/FONTE: acervo pessoal





# MUSICAL



## MUSICAL



Este trabalho é proposto para as turmas de 3º ano do Ensino Médio e costuma ser o último trabalho de História apresentado pelos estudantes, por tal motivo ele é tratado de maneira especial, tanto pelos discentes quanto pelo professor, é como se fosse um momento de finalização, de despedida desta etapa da educação. Para a realização deste trabalho, os estudantes, com a mediação do professor, escolhem um tema geral e, partindo deste, cada turma define um tema específico. Ao final da produção deste musical, são feitas apresentações (geralmente, acontecem no auditório da escola ou na quadra esportiva), como se estivessem apresentando um programa de rádio aos moldes antigos, no qual se chamava os músicos para cantar ao vivo. Podem ser atribuídos nomes para este musical, de modo que ele ocorra anualmente, mesmo que as temáticas trabalhadas sejam diferentes. O musical, fonte da experiência e da inspiração para esta oficina, chama-se Rádio Pirata.

Diferentes das demais propostas de linguagens contidas neste manual, esta última requer um tempo maior para sua execução, geralmente utilizamos no mínimo um semestre para sua produção. Isso acontece porque o terceiro ano do Ensino Médio é um momento de muitas atividades, responsabilidades e decisões na vida dos estudantes que estão, na maioria das situações, também se preparando para prestar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Dessa maneira, diferente das demais atividades já propostas, buscamos realizar a construção deste trabalho, em sua maioria dentro das aulas de História, ao mesmo tempo em que conferimos atenção a um currículo que precisa ser trabalhado, para que estes estudantes possuam um bom desempenho nestas avaliações externas que, muitas vezes, são a única oportunidade para que tenham acesso ao Ensino Superior.

E, assim, vamos intercalando estas ações para que a elaboração do musical seja possível sem prejudicar outras atividades (os estudantes costumam utilizar o seu tempo fora da escola para reforçar o estudo dos conteúdos, a fim de garantir um bom desempenho nas avaliações), que sejam necessárias aos nossos discentes. Os professores devem, portanto, fazer um planejamento para conseguir dispor as oficinas ao longo do semestre, de modo que, ao final deste, seja possível a apresentação final do musical.

## OFICINA 1 – O Que é um musical? Uma Noite em 67

**Material:** Aparelho televisor ou Datashow e notebook

**Conteúdo:** Compreendendo o que é um musical

**Objetivo:** Compreender o que é um musical, partindo da análise do documentário “Uma Noite em 67”

**Metodologia:** Os estudantes irão analisar o documentário “Uma noite em 67” – o qual fala sobre um musical, ocorrido no período da ditadura militar brasileira –, refletindo sobre este, procurando compreender sua relevância dentro do contexto em que se insere, observando ainda elementos que possam ser norteadores para a elaboração de um musical na escola.

Passo 01: Exibir o documentário “Uma Noite em 67” na sala de aula. Sugestão de link para acesso ao documentário no YouTube: [https://www.youtube.com/watch?v=oeL6Tg9\\_KIU](https://www.youtube.com/watch?v=oeL6Tg9_KIU) (acesso em 19/03/2021). Após a exibição, fazer alguns questionamentos aos estudantes como: O que o documentário exposto trata? Qual período o documentário aborda? Você sabe o que é um musical? Qual a importância das músicas neste festival de 1967? Como você percebe os jovens que cantam, e os que assistem aos musicais no documentário? A música pode ser utilizada para debater questões importantes para a sociedade?

Passo 02: Após a proposição destes questionamentos, é importante abrir um amplo espaço de discussão para que os estudantes possam se posicionar e colocar suas impressões. Lembrando que o professor deve aparecer aqui como um mediador, auxiliando os estudantes a compreenderem a relevância dos musicais dentro daquele contexto retratado no documentário, identificando ainda elementos que podem compor um musical. A análise e o debate sobre esse documentário podem se estender por até duas aulas, devido à duração deste.

## OFICINA 02 – Escolhendo o tema do musical

**Material:** Quadro branco e pincel

**Conteúdo:** Escolha do tema do musical





**Objetivo:** Escolher o tema e os subtemas do musical que será desenvolvido pelos estudantes.

**Metodologia:** O musical é um trabalho construído pelos terceiros anos da escola, desse modo a quantidade de turmas de terceiro ano que a escola possuir implicará em sua organização, pois cada turma é convidada a produzir uma parte deste musical, ou seja, o seu próprio espetáculo que irá integrar o todo. Colocamos nesta oficina a hipótese de trabalho com quatro turmas.

Passo 01: Solicitar, se possível com uma semana de antecedência, que os estudantes pensem em temáticas que acham interessantes e necessárias de serem discutidas, que tenham relação com a disciplina de História e suas abordagens.

Passo 02: Em sala de aula, perguntar às turmas que tema geral elas julgam pertinente para o musical e sugestões, partindo desta temática geral de quatro temas específicos, para que cada turma possa trabalhar com um destes. Esta informação deve ser coletada em cada turma participante, para que todas tenham a oportunidade de sugerir e participar desta escolha. Para melhor compreensão, segue um exemplo de tema: As transformações no Brasil e no mundo a partir das décadas. Com base nessa escolha, as sugestões para os subtemas a serem trabalhados por cada turma seriam: A década de 1960, A década de 1970, A década de 1980, A década de 1990 e anos 2000. Certamente, é impossível abarcar tudo que acontece em uma década, nesse caso os estudantes escolhem acontecimentos históricos que consideram mais marcantes em cada década e os representam através de suas apresentações musicais.

Passo 03: Depois de coletados, pelo professor, os temas e subtemas propostos pelas quatro turmas, faz-se necessário o momento para divulgá-los, para que, deste modo, os estudantes possam escolher qual deste acham mais interessante. É importante oferecer um tempo (alguns dias) para que os educandos possam avaliar com calma as propostas, também pedir a turma para que escolha um membro para representá-la na escolha final do tema do musical. Salientamos que a turma deve conversar com este estudante escolhido, informando sua opinião sobre os temas previamente sugeridos.

Passo 04: O professor deve reunir os estudantes representantes de cada turma e pedir para que conversem entre si, expondo a opinião de seus colegas sobre o tema que julgaram mais pertinente de ser trabalhado entre os propostos. Estes devem chegar a um consenso para que esta escolha aconteça, podendo inclusive fazer adequações ao tema



proposto. Aqui o professor atua como um mediador destas discussões, o que nos interessa, neste momento, é que tenhamos um tema que seja significativo para as turmas e, assim, possam se envolver e desenvolver este trabalho.

Passo 05: Após a definição do tema pelos estudantes, repassar essa escolha às turmas, escrevendo os temas e subtemas no quadro branco para que todos possam tomar conhecimento sobre. Observar a reação das turmas, a fim de comprovar se de fato a escolha feita em reunião pelos quatro representantes da turma contemplou os interesses da maioria dos discentes (geralmente é isto que acontece). Caso não seja esta a realidade, sugerimos um novo processo de conversa para reavaliar a escolha dos temas, até que se consiga chegar a uma opção satisfatória para a maioria. Este trabalho do musical exige muita dedicação, por isso a temática tem que partir daquilo que gera empolgação, envolvimento dos estudantes, pois eles precisam ter um interesse verdadeiro e fôlego para chegar ao final deste trabalho.

### **OFICINA 03 – Construindo um Musical: Divisão de tarefas**

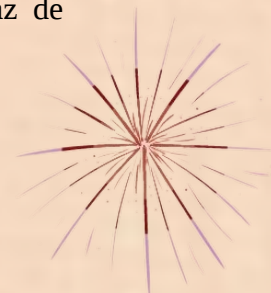
**Material:** Quadro branco e pincel

**Conteúdo:** Divisão de tarefas para o musical (Aprendizagem significativa e valorização dos saberes prévios do estudante)

**Objetivo:** Realizar a divisão de tarefas a serem propostas para o musical, levando em consideração os conhecimentos prévios que cada estudante possui.

**Metodologia:** Dividiremos os educandos em equipe conforme as habilidades e conhecimentos prévios que cada um possui. As equipes serão relacionadas as atividades que cada estudante deve desempenhar, são as seguintes: Músicos, Instrumentistas, Dança, Cenário e Locução.

Passo 01: Expor para os estudantes as atividades que serão desenvolvidas no musical, pontuando o que se espera que eles realizem ao longo do processo de construção do musical. É importante o estabelecimento e a exposição de alguns critérios para a realização deste trabalho. Lembrando sempre de ouvir as contribuições e sugestões dos discentes, para que não se construa um modelo engessado, que não seja capaz de considerar os saberes destes.



### **Critérios a serem estabelecidos e debatidos:**

- Conteúdo abordado – Partindo do tema proposto, os estudantes devem tentar debatê-lo em sua apresentação em forma de musical, trazendo questões importantes acerca da temática;
- Escolha das músicas – Os estudantes devem, partindo da temática estipulada para sua turma, escolher músicas que julgam ser capazes de representar e debater pontos importantes sobre este conteúdo, dando preferência sempre a músicas nacionais para que a compreensão da mensagem seja melhor assimilada por todos. Sugerimos que cada turma escolha quatro músicas, no máximo cinco;
- Instrumentistas – Na própria turma, os educandos que souberem tocar instrumentos podem se encarregar desta tarefa de tocar as músicas escolhidas pela turma. Se na turma não houver estudantes com tais habilidades, propomos que se busque apoio na própria escola em outras turmas – não necessariamente nas de terceiro ano – para realização desta atividade;
- Figurino – O figurino utilizado pelos estudantes, deve se assemelhar a realidade da época em uma postura de respeito à cultura e aos costumes dos povos em estudo. Porém, para a construção destes figurinos, orientar os estudantes a utilizarem materiais e roupas que eles já possuam em casa, fazendo pequenas adequações;
- Cenário – Sugerir um cenário simples, que possa retratar a época e o conteúdo propostos, tendo especial cuidado para não inserir elementos fora de seu contexto temporal, estes devem estar de acordo com o período retratado. Como as apresentações das turmas ocorrerão todas em um mesmo dia e em um mesmo ambiente, sugerimos que sejam escolhidos quatro estudantes por turma para compor uma equipe para cenário. Estes educandos escolhidos, das quatro turmas, irão se reunir para debater e decidir juntos que elementos irão compor o cenário do musical, devendo contemplar deste modo os quatro subtemas.
- Dança – As músicas apresentadas devem possuir danças e coreografias capazes de representa-las (Elas ocorrerão junto às apresentações musicais, ou seja, enquanto alguns estudantes cantam e tocam, outros dançam). Os estudantes



envolvidos nesta atividade devem elaborar as coreografias e/ou encenações a serem apresentadas. Se o professor preferir, pode definir, juntamente com os educandos, a seleção apenas de algumas músicas para serem coreografadas;

- Rádio - Antes de cada música, deve ser apresentada uma breve sinopse, de maneira atrativa, para que os estudantes que assistem ao musical consigam compreender a intencionalidade da turma ao escolher tal música. Para que haja este envolvimento com o público, o musical será apresentado no formato de um programa de rádio, como acontecia antigamente (mais ou menos na primeira metade do século XX, no Brasil), quando os músicos iam até as rádios e cantavam ao vivo enquanto uma pequena plateia os assistia. Assim, serão escolhidos estudantes para compor esta rádio e a locução destes programas;
- Tempo – É importante estabelecer um tempo mínimo para fins didáticos, resguardada a devida flexibilidade, para o momento da apresentação final do musical. Sugerimos para esta apresentação um máximo de trinta minutos para cada turma. Desse modo, em uma realidade com quatro turmas, possuiremos duas horas de musical;
- Prazo para produção do Musical – Estipular, com os estudantes, um prazo final para a apresentação do musical, que, diferente das outras oficinas propostas neste trabalho, não deve ser apresentado apenas para a sua turma e sim para todas as turmas da escola, se possível também para toda a comunidade escolar. Sugerimos que estas apresentações ocorram entre os meses de novembro e dezembro, deste modo o início da realização das oficinas propostas deve acontecer no mês de agosto.

Passo 02: Divisão da turma em cinco equipes, a saber: músicos, instrumentistas, dança, cenário e locução. O professor deve mediar este processo, auxiliando a turma nesta divisão, propondo aos estudantes que estes devem optar pela atividade com a qual eles estabelecem uma maior identificação, valorizando suas habilidades. Dessa maneira, os discentes que se identificam como “sabendo cantar”, vão para a equipe dos músicos; os que tocam instrumentos, para a dos instrumentistas; os que possuem habilidade com dança e/ou encenação, para a dança; aqueles que possuem habilidades para decoração, na equipe do cenário e aqueles mais comunicativos, para a locução. Sugerimos que duas destas equipes, para fins de organização e bom funcionamento, devem possuir um



número mais reduzido de estudante, são elas: Cenário, ficando nesta equipe quatro estudantes por turma, pois, como o ambiente decorado será o mesmo, ficarão doze pessoas para esta tarefa, quantidade que julgamos suficiente; e Locução, destinando também quatro pessoas para compor a bancada, uma para cada música a ser apresentada.

Cabe ressaltar que cada membro deve se preocupar com o figurino que irá utilizar no momento da apresentação, conversando sempre com a turma sobre como pretende se caracterizar, para que todos possam se comunicar bem e conseguir passar também através destas vestes em seus corpos, a mensagem própria do tema o qual retratam.

Passo 03: Feita as divisões das equipes, orientar os estudantes que estes podem fazer suas reuniões e ensaios na própria escola, se os educandos dispuserem de horários para tal, por exemplo, horário de estudos ou intermediários, que, por serem mais livres, podem ser utilizados para este fim. Em outra opção, podem fazer em outros horários e ambientes, fora do escolar, como já proposto. A utilização das diferentes redes sociais para a comunicação entre os estudantes é também uma ferramenta para a construção do trabalho. É importante salientar que durante todo o período de realização das atividades, o professor deve estar à disposição do estudante, uma vez que muitas dúvidas surgem e nos são apresentadas. Que tenhamos sensibilidade para acompanhar todo este processo, construindo saberes junto com o nosso discente.

Passo 04: Ainda em sala de aula, deve ser destinado um tempo para que os estudantes conversem entre si e comecem a decidir como planejarão suas tarefas, onde, como e quando se reunirão. Certamente, eles não irão conseguir sair deste momento com algo estabelecido em definitivo, podem ocorrer modificações ao longo do processo;

Passo 05: Escrever no quadro branco as equipes formadas e seus componentes, para que a turma saiba quais atividades serão desempenhadas por cada estudante.

#### **OFICINA 04 – Escolha das Músicas**

**Material:** Caixa de som e pendrive

**Conteúdo:** O conteúdo trabalhado vai depender do tema escolhido pela turma para a realização do musical, pois analisaremos e discutiremos músicas a partir deste.



**Objetivo:** Escolher as músicas que irão compor a apresentação da turma no musical, partindo da análise das letras das músicas propostas pelos estudantes.

**Metodologia:**

Passo 01: O professor deve solicitar aos estudantes com certa antecedência que pesquisem músicas, que julgam ser condizentes com a temática que irão trabalhar. Todos os estudantes devem estar envolvidos nesta escolha, não somente aqueles que vão tocar e cantar, este é um processo de construção coletiva.

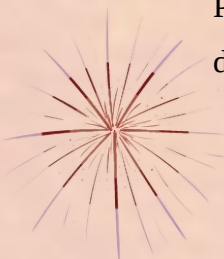
Passo 02: Com os estudantes munidos de suas sugestões, o professor deve solicitar que eles as tragam para a aula em um pendrive ou passem com antecedência uma lista para o docente, para que ele possa baixá-la, pois, por muitas vezes, os nossos educandos não dispõem destes recursos.

Passo 03: Na sala de aula, o professor, com o auxílio de uma caixa de som, expõe as músicas para que toda a turma possa apreciar. É interessante sugerir que os estudantes sintam a música, se deixando levar pelas sensações que esta produz em seus corpos, se consegue contagiá-los, se a melodia consegue lhes transmitir algo. Devemos ainda analisar as letras das músicas apresentadas, se elas transmitem uma mensagem capaz de contemplar a sua temática. Se achar necessário, o professor pode também sugerir algumas músicas para a turma.

Passo 04: Após a análise das músicas, que deve contar com o posicionamento do professor e estudantes, através de consenso entre estes (Falamos em consenso, pois não podemos descartar o conhecimento e o importante papel de mediador do docente neste processo, que deve analisar se os argumentos para a escolha das músicas, apontados pelos estudantes, realmente possuem uma ligação). As quatro músicas devem ser escolhidas e, partindo disto, as equipes vão passar a se preocupar em desenvolver suas tarefas, ensaiando as músicas e organizando o material para o cenário e figurino.

Passo 05: Aproveitar este momento e escolher junto com os estudantes o nome que estes darão ao seu programa de rádio, onde os locutores apresentarão suas falas e as sinopses das músicas selecionadas. Este nome deve possuir relação com a temática abordada pela turma.

Passo 06: O professor deve sempre estar se comunicando com os estudantes sobre o desenvolvimento das atividades, a fim de garantir que estas estão sendo desenvolvidas.



## OFICINA 05 – Ensaio Geral para a Apresentação do Musical na Escola

**Material:** Caixas de som (ou sistema de som, caso a escola possua), microfones e instrumentos (que vão variar dependendo das músicas que os estudantes pretendam apresentar).

**Conteúdo:** Ensaio geral para o musical - O conteúdo trabalhado vai depender do tema escolhido pela turma para a realização do musical, pois analisaremos e discutiremos músicas a partir deste.

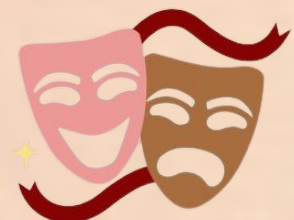
**Objetivo:** Realizar o ensaio geral para a apresentação do musical a fim de realizar possíveis ajustes.

**Metodologia:** O professor deverá acompanhar o ensaio final das turmas, auxiliando os últimos ajustes para a apresentação final, analisando que materiais faltam, se o som (caixas de som ou sistema de som) está funcionando, se há microfones suficientes, como estão os preparativos em relação ao figurino de cada estudante, etc.

Passo 01: O professor deve conduzir os estudantes ao local onde ocorrerão as apresentações, para que estes façam seu ensaio geral. Este ensaio deve ser feito por turma, para que se sintam confortáveis em conversar e fazer os últimos ajustes para sua apresentação final.

Passo 02: Analisar se os estudantes já estão com a sua apresentação organizada, se o professor perceber que há ainda ajustes a serem feitos, pode sugerir aos discentes que os façam, auxiliando-os neste processo. É importante observar quanto tempo as turmas estão utilizando em suas apresentações, pois é necessário que respeitem o máximo de trinta minutos, caso contrário pode gerar uma desorganização no cronograma das apresentações das outras turmas e na programação feita pela escola (Há certamente situações em que este tempo é excedido, contudo não pode se estender muito). Este ensaio deve ocorrer na mesma semana de apresentação do musical na escola.

Passo 03: O professor deve, com a gestão da escola, organizar um horário escolar, com antecedência, para que todas as turmas possam assistir às apresentações. Se necessário, as apresentações podem ocorrer em dois blocos, ou mais, pois em algumas situações, devido ao espaço físico restrito, não é possível acomodar todas as turmas em um mesmo espaço, sendo preciso a realização de mais de uma apresentação.





## OFICINA 06 – Decoração do Ambiente das Apresentações

**Material:** Caixas de som (Ou sistema de som, caso a escola possua), microfones, instrumentos (Que vão variar dependendo das músicas que os estudantes pretendam apresentar), elementos de composição do cenário (material produzido e organizado pelas turmas para a decoração do ambiente).

**Conteúdo:** O conteúdo trabalhado vai depender do tema escolhido pela turma para a realização do musical, pois analisaremos e discutiremos músicas a partir deste.

**Objetivo:** Decorar e organizar o ambiente para a apresentação do musical

**Metodologia:** Os estudantes juntamente com o professor irão decorar e organizar o ambiente para a apresentação do musical.

Passo 01: O ambiente onde o musical será apresentado deverá ser organizado e decorado ao menos com um dia de antecedência. As equipes formadas em cada turma para a organização do cenário se reúnem para fazer essa montagem. Essa atividade pode ser feita dentro do próprio horário das aulas, se for possível, porém o mais adequado seria em um contraturno, sendo necessário o acompanhamento do professor, para também auxiliá-los nesta tarefa.

Passo 02: Os estudantes designados para a composição do cenário organizam os elementos que reuniram e/ou confeccionaram. Estes elementos são pensados de modo a compreender o tema geral e algumas particularidades dos temas específicos apresentados por cada turma. Lembrando que os materiais utilizados são aqueles que a escola já possui e são disponibilizados por ela, como malhas, E.V.A, cartolinas, tintas, imagens impressas (Os estudantes podem selecionar imagens e pedir para que a escola as imprima), etc. Outros elementos são trazidos de suas próprias casas, quando julgam necessário, por exemplo, cerâmicas, quadros, discos, tapetes, etc.

Passo 03: Deve ser organizada uma bancada para que os locutores da rádio possam se posicionar, de modo que apareçam próximo de onde a banda irá se apresentar. Sugerimos que sejam colocadas mesas e cadeiras para formar uma bancada, que deve ser decorada com elementos simples.

Passo 04: Os instrumentos que serão utilizados nas apresentações já devem também ser dispostos no espaço, sendo necessário o auxílio dos estudantes que vão tocar estes



instrumentos, uma vez que, geralmente, os estudantes que montam o cenário não têm muito conhecimento sobre.

### **OFICINA 07 – Apresentação do Musical na Sala de Aula**

**Material:** Caixas de som (ou sistema de som, caso a escola possua), microfones, instrumentos (que vão variar dependendo das músicas que os estudantes pretendam apresentar) e elementos de composição do cenário.

**Conteúdo:** O conteúdo trabalhado vai depender do tema escolhido pela turma para a realização do musical. Contudo, envolveremos os conteúdos trabalhados e os estudantes com a utilização das linguagens artísticas que evidenciam a expressão corporal.

**Objetivo:** Apresentar musical para todas as turmas da escola, trazendo uma aprendizagem através da produção de presença, partindo dos efeitos que a dança e a música podem promover nos corpos dos indivíduos, tanto dos que se apresentam como dos que assistem a estas apresentações.

**Metodologia:** Os estudantes irão realizar suas apresentações para todas as turmas da escola. Lembramos que se o espaço das apresentações não for suficiente para comportar todas as turmas, sugerimos que sejam organizadas duas sessões. Na escola onde realizamos esta experiência há um auditório com espaço reduzido, que comporta metade das turmas por vez, deste modo fazemos duas apresentações para que todos possam participar. Este momento é muito especial, é incrível o encantamento gerado por essas apresentações, o modo como a inserção dos corpos dos estudantes através da música, da dança, das encenações consegue envolver os corpos dos estudantes que assistem a estas apresentações.

Passo 01: As turmas que irão se apresentar devem chegar um pouco mais cedo que o horário habitual à escola, assim como o professor, para que consigam se organizar para as apresentações em tempo hábil. Os estudantes devem se vestir de acordo, utilizando figurinos por eles preparados.

Passo 02: Definir junto com as turmas qual será a ordem de apresentação, isso pode ser feito pouco antes das apresentações ou com dias de antecedência.



Passo 03: Ligar os aparelhos de som, checando se todos os microfones e instrumentos estão também devidamente conectados.

Passo 04: Conduzir as demais turmas da escola para o espaço onde serão realizadas as apresentações.

Passo 05: Filmar a apresentação para que os estudantes que se apresentam possam se assistir posteriormente. Esta filmagem pode ser feita pelos próprios estudantes, ou um professor que se dispuser para tal, utilizando seus próprios aparelhos celulares.

Passo 06: Seguindo a ordem pré-estabelecida, as turmas fazem suas apresentações: cantam, tocam instrumentos, dançam, apresentam a sinopse das músicas, enfim, trazem este conhecimento que propõem em seus corpos e apresentam aos seus colegas. Essa experiência costuma contagiar as turmas que assistem às apresentações sobremaneira, de tal modo que os estudantes sempre perguntam se eles também vão preparar apresentações daquele tipo ao chegarem ao terceiro ano. É um momento de muitas trocas e também de muita aprendizagem.

### **OFICINA 08 – Reflexão Sobre o Trabalho Realizado**

**Material:** Aparelho televisor ou Datashow e notebook

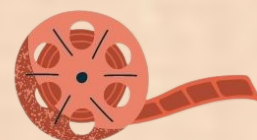
**Conteúdo:** O conteúdo abordado depende do tema escolhido para ser trabalhado ao longo do musical.

**Objetivo:** Analisar o processo de produção e apresentação do musical, refletindo sobre as discussões levantadas a partir deste.

**Metodologia:** Este é um momento para os estudantes que apresentaram o musical, se assistirem e refletirem sobre todo o processo de organização deste até chegar ao seu produto final.

Passo 01: Exibir em aparelho televisor ou datashow, com auxílio do notebook, a filmagem da apresentação da turma para que os educandos possam apreciá-la, se estes desejarem, podem assistir as apresentações também das outras turmas envolvidas.

Passo 02: Abrir um espaço de discussão para que os estudantes possam falar sobre suas experiências, bem como os desafios enfrentados, como se sentiram ao fazer as



apresentações e o que conseguiram aprender com as discussões apresentadas pela própria turma e pelas demais que se apresentaram.

Passo 03: O professor deve ouvir atentamente as colocações dos educandos, mediando suas discussões e colocando ao final seu feedback sobre este processo assim como os estudantes o fizeram. Percebendo que este feedback, de certo modo, já vem sendo dado em toda a execução do trabalho, este momento final é mais reflexivo, um modo do professor também colocar seu corpo e seu envolvimento nessa construção.



Estudantes em apresentação musical/FONTE: acervo pessoal



Estudantes em apresentação musical e coreográfica/FONTE: acervo pessoal





Estudantes em apresentação musical e coreográfica/FONTE: acervo pessoal



Estudantes em apresentação musical e coreográfica/FONTE: acervo pessoal



Estudantes em apresentação musical e coreográfica/FONTE: acervo pessoal



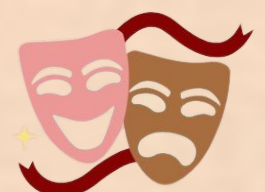
Estudantes na entrada do auditório/FONTE: acervo pessoal



Estudantes em apresentação musical e coreográfica/FONTE: acervo pessoal



Estudantes em apresentação musical/FONTE: acervo pessoal





Estudantes na apresentação do musical – rádio/FONTE: acervo pessoal



Estudantes na apresentação do musical – rádio/FONTE: acervo pessoal



Estudantes em apresentação musical com seus instrumentos/FONTE: acervo pessoal





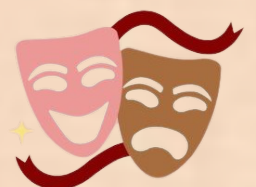
Estudantes em apresentação musical/FONTE: acervo pessoal



Estudantes em apresentação musical/FONTE: acervo pessoal



Estudantes e professora ao final da apresentação do musical/FONTE: acervo pessoal



ISBN 978-658997343-0



9

786589

973430



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre esta dissertação desperta em mim inúmeras lembranças e um misto de emoções, por lembrar todo o trabalho e todos os desafios enfrentados para que sua realização e conclusão fossem possíveis. O que mais me marca em todo este percurso talvez seja a certeza do potencial transformador da educação em nossas vidas. De fato, a educação foi e é transformadora da minha vida e da vida de meus estudantes, assim como da de milhares de outras pessoas no Brasil e no mundo.

Quando mais jovem, ao me encontrar de fato com a vida adulta e o mar de decisões que temos que tomar por nós mesmos, muitas incertezas e medos vieram à minha cabeça. Dentre tantos questionamentos que me perseguiram, um deles foi sobre como eu poderia, de algum modo, fazer diferença no mundo, o que eu tinha ou poderia fazer de especial para mim mesma e para aqueles que estão à minha volta. Para a estudante que havia começado uma graduação que não era aquela que tanto desejava, naquele momento, essa resposta estava ainda longe de aparecer. Na verdade, acho que ela vem sendo reconstruída e reformulada a cada instante, mas hoje parte de uma base, que sei que é sólida. Com o passar do tempo, à medida que adentrava nos estudos sobre a História e em minha prática de sala de aula, comecei a perceber que a educação poderia ser esse caminho para auxiliar os jovens, especialmente os mais pobres, de realidades como a minha, ou por muitas vezes em situações ainda bem mais precárias.

A educação seria, portanto, uma luz, uma oportunidade para aqueles que foram ensinados a ficarem em seus lugares de subalternidade. Agora eles poderiam enxergar pela fina fresta um caminho de esperança, sim devemos esperar dias melhores. Mas como fazer meus estudantes compreenderem e enxergarem essa oportunidade? Bem, eu acho que seja esta a maneira que eu tenho para contribuir para o mundo de alguma forma, em reciprocidade a essa potência transformadora que é a educação em minha vida. É uma realização e uma satisfação ser professora da disciplina de História e poder auxiliar meus estudantes no desenvolvimento de sua consciência crítica, para que eles possam agir de modo transformador sobre o mundo.

Quando a História é posta partindo de uma metodologia tradicional, acaba se tornando enfadonha, e os estudantes passam a demonstrar pouco interesse pela disciplina. Desse modo, a utilização de métodos capazes de envolver de maneira mais eficiente os discentes, fugindo das abordagens decorrentes do ensino tradicional nas discussões pertinentes à disciplinas de História são fundamentais.

Torna-se necessário investir em uma pedagogia decolonial, como defende (CANDAU, 2010), que seja capaz de reconhecer as construções eurocêntricas, buscando rompê-las, na medida em que se inclui o conhecimento dos povos que foram subalternizados no processo de

colonização, bem como os meios para a produção desse conhecimento que despreza o corpo. Essa negativa do corpo não é algo feito de modo ingênuo, negá-lo é um meio de subalternizar, de excluir as culturas dos povos de matrizes africana e indígena, que possuem o corpo como um significante.

Ponto a necessidade também de uma pedagogia engajada, como defende (HOOKS, 2013), onde se valoriza a expressão do estudante. Assim, seu corpo é considerado em suas emoções, expressões e potencialidades, como parte e como produtor de saberes. Destaco, ainda, o vínculo entre professor e estudante, que nesse ensejo ficam próximos em uma relação não hierárquica e de afeto, partilhando o ensino e a aprendizagem, ao mesmo tempo em que o docente atua como um mediador nessa construção.

Quando proponho uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1968), que parte dos conhecimentos prévios dos estudantes, ressalto que esses conhecimentos são aqueles que dizem respeito a um desenvolvimento intelectual através da mente e da interpretação e também aqueles que partem do corpo do discente. Os corpos são, muitas vezes, silenciados, disciplinados de modo rígido nas salas de aula. É necessário que, o corpo seja tomado como portador de conhecimentos prévios, que merecem também destaque e envolvimento nas discussões sobre os conteúdos históricos. Em conexão com o conceito de *produção de presença*, proposto por GUMBRECHT (2010), posso concluir que existem sensações que apenas o nosso corpo é capaz de sentir de experimentar, coisas que com palavras não conseguimos descrever, uma vez que, impactado pelas “coisas do mundo”, nosso corpo é tomado por emoções.

A utilização das linguagens artísticas que envolvem a expressão corporal, por meio do trabalho com oficinas pedagógicas (MEDIANO, 1997), como uma ferramenta capaz de unir teoria e prática, se constitui em um meio para tornar a abordagem da disciplina de História mais interessante aos nossos estudantes, ao mesmo tempo em que gera maior empatia entre docentes e discentes. Porém, a inserção de tais linguagens referidas vai muito além disso, na medida em que o corpo dos estudantes é posto como um meio legítimo para a produção do conhecimento histórico. Tendo em vista que esse corpo também é portador de cultura, de ancestralidade, de saberes. Chegamos, portanto, à questão que tanto defendemos ao longo deste trabalho: na construção do conhecimento, não devemos priorizar apenas a produção do conhecimento que parte da formação do campo hermenêutico, pautada na interpretação, na *produção de sentido*. A aprendizagem deve acontecer também através do corpo, de sua presença, das diferentes experiências que podem ser sentidas através de uma *produção de presença*.

Considero o conhecimento histórico como fundamental para que o nosso estudante consiga se perceber na realidade que o cerca, percebendo também o outro à sua volta. Dessa maneira, munidos de conhecimento histórico, desenvolve melhor a sua consciência crítica (FREIRE, 1996), ficando menos suscetível a manipulações e interesses de outros, podendo agir de forma transformadora sobre a realidade na qual se insere. O corpo do nosso estudante, nessa forma mais engajada a qual foi proposta nesta pesquisa, fica a serviço do desenvolvimento da consciência crítica.

Na realidade da escola na qual atuo, que foi exposta ao longo deste trabalho, estamos conseguindo romper, apesar de resistências e de algumas dificuldades, em parte com essa visão tradicionalista e eurocentrada, porém não é uma tarefa fácil, mas que me deixa muito feliz como educadora da rede pública de ensino. Se me pergunto hoje o que me deixa mais feliz ao concluir este estudo, posso responder que é a satisfação de conseguir, através da minha prática em sala de aula, com caminhos que fui construindo no transcorrer do tempo com meus estudantes, contribuir com essa experiência, podendo auxiliar outros professores cujo o espaço de alcance não consigo projetar neste momento, a tornar suas aulas de História mais atrativas ao seu público, considerando outras dimensões e propostas na construção do conhecimento histórico, respeitando e valorizando o fato de sermos também um corpo, a fim de auxiliar os discentes na formação de sua consciência crítica, para que assim, munidos de conhecimento eles sejam capazes de ser agentes transformadores da realidade na qual se inserem.

Com a pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2)<sup>1</sup>, que infelizmente tem vitimado tantas vidas no Brasil e no mundo, tivemos a suspensão das aulas presenciais no estado do Ceará desde o mês de março de 2020 até meados do ano de 2021. Com isso, tivemos que nos reinventar como profissionais da educação, e um esforço para alcançar nossos estudantes, apesar da realidade difícil que enfrentamos, se tornou algo necessário. Assim, passamos a atuar em um ensino remoto com aulas online e uso de diversos meios para realizar atividades. De fato, esse modo de ensino, que foi uma medida necessária para tentarmos conter o vírus através do isolamento social (sendo que a princípio não tínhamos ainda uma vacina), tem nos causado inúmeras dificuldades. Dentre todas as dificuldades que nos acometeram, nos referindo à questão do ensino, pudemos sentir o quão nocivo é a separação dos nossos corpos, dos sentidos,

---

<sup>1</sup> No final do ano de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS), começa a ser alertada sobre diversos casos de pneumonia, na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República popular da China. Na verdade, se tratava de uma nova cepa de coronavírus que ainda não tinha sido encontrada em seres humanos. Esse novo vírus, dominado SARS-CoV-2, sigla de origem inglesa que significa: coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave, causou uma nova doença, o COVID-19 (do inglês coronavírus disease 19). A doença se espalhou de modo rápido pelo mundo, assumindo um caráter de pandemia, vitimando um número assustador de pessoas ao redor do globo.

das emoções, da presença entre professores e estudantes, o quanto o envolvimento dos nossos corpos é necessário na prática pedagógica.

Esse afastamento tem prejudicado de forma exponencial a aprendizagem de nossos estudantes, que relatam que preferem aulas presenciais ao invés de remotas. Mesmo nos momentos online, em que interagimos com os estudantes através de aula com a facilitação da internet (embora para alguns estudantes, por questões de localização ou até mesmo financeiras seja complicado), eles falam o quanto queriam estar próximos uns dos outros e também dos seus professores. Um simples e reconfortante abraço, que se torna nesse momento inviável e até certo ponto perigoso, devido a transmissão de um vírus que pode ser letal, nos tira do reconforto do corpo que afaga nossas emoções, o que tem tornado nossos dias mais difíceis como um todo.

Percebo que os estudantes têm diminuído o interesse pelas aulas da disciplina de História devido ao espaço online, que acaba nos limitando. Mesmo com uma abordagem de discussão onde tento partir dos conhecimentos prévios dos educandos, a falta de contato com o grupo para a realização de atividades que envolvam o seu corpo e o próprio contexto caótico que se apresenta, de preocupação com a própria vida e a vida do outro, o aumento do desemprego, tem reservado espaço para outras preocupações que estão sendo priorizadas pelos estudantes, ligadas à sua própria sobrevivência. Porém esse espaço de interação através das aulas online, plataformas educacionais ou mesmo aplicativo de mensagem, são a única alternativa que possuímos nesse delicado momento que atravessamos, para ao menos possamos manter o vínculo do estudante com a escola, com a educação, para que não desista dela, mesmo que não seja do modo com o qual estavam habituados, ela é, ainda mais agora, nossa esperança por dias melhores.

Espero que esta pesquisa seja capaz de auxiliar estudantes e professores a terem uma prática pedagógica relacionada ao ensino de História mais prazerosa e significativa, onde possam ter seus corpos e suas identidades valorizadas e respeitadas. A educação é uma causa pela qual se merece lutar, sejamos fortes e persistentes perante as “coisas do mundo” para travar cada batalha, almejando o sucesso de nossos estudantes. Que eles sejam capazes de voar alto, de chegar longe, em uma perspectiva capaz de lhes oferecer melhores condições e qualidade de vida, tanto para eles mesmos, como para suas famílias e suas comunidades. O sucesso do estudante também é o nosso sucesso como professores e professoras deste país.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de história. *História & Cultura*, v. 4, n. 2, set. 2015, p. 7-24.

ALEGRO, Regina Celia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. 2008. 239 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

ASMANN, H. **Paradigmas educacionais da corporeidade**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995.

AUSUBEL, D.P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BELCHIOR. **Velha Roupa Colorida**. PolyGram, 1976. Disponível em: <[https://www.youtube.com/channel/UCtm1o\\_NsVVPW0zT25epyXEQ](https://www.youtube.com/channel/UCtm1o_NsVVPW0zT25epyXEQ)>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Aldhemar. **Ensinar e aprender História**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BIRARDI, Angela; BELATTO, Luiz Fernando B.; CASTELANI, Gláucida Rodrigues. O Positivismo, Os Annales e a Nova História. **Klepsidra: Revista virtual de história**, n. 7, abr./mai. 2001 p. 7.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos** – São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf). Acesso em 08 de mar. de 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Parâmetros curriculares Ensino Médio, Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. acesso em 25 mai. 2019.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CAMURATI, Carla; MITCHEL, Angus. Filme: **Carlota Joaquina, Princesa do Brasil**. Duração 100' (1995).

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1. 2010.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes– Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAPLIN, Charles. **Filme: Tempos Modernos**. Título Original: Modern Times. Preto & Branco. Duração 87' (1936).

COSTA, Fabiana de Souza et al. O ProUni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude. *In: Encontro de pesquisadores do programa educação: currículo*, X, 2012, Pontifícia Universidade de Campinas – PUC, São Paulo.

DIWAN, Pietra. “Corpo” (119-134) At Pinsky, Carla (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. **A música e a construção do conhecimento histórico em aula**. 2011, 170 f. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, 2011.

FELICETTI, Vera-Lucia; CABRERA, Alberto F.; COSTA-MOROSINI, Marília. Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade. **Revista iberoamericana de educación superior**, v. 5, n. 13, p. 21-39, 2014.

FILHO, Gilmar Ferreira De Aquino; MACHADO, Jonatas Teixeira; AMARAL, Luiz Henrique Ausubel. Aprendizagem significativa e avaliação, **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, oct. 2015). En línea: <<http://www.eumed.net/rev/atlante/10/ausubel.html>>. Acesso em 20 abr. 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009, 296p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GUEDES, Adriane Ogêda. Sem tempo de ser corpo: uma experiência da formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 23, n. 2, p. 97-105, 2018.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

\_\_\_\_\_. Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora. **Aprender com a história**, 2011, p. 25-42.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JÚNIOR, João Ribeiro. **O que é Positivismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição a semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

MARTINS, Edson; SPECHELA, L. A importância do letramento e da alfabetização. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades**, julho, p. 1773, 2012.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, n. 26, p. 63-81, 2003.

MEDIANO, Z.D. **A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas**. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p.91-109.

MENDES, Murilo. **A História no curso secundário**. São Pulo: Gráfica Paulista, 1935.

MENEZES, Margareth. **Faraó**. Epic Records. 2006. Disponível em <<https://youtu.be/pdNHfnnNvV8>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MENEZES, Margareth. **Elegibo** (Uma História de Ifá). Polygram *Island*. 1990. Disponível em: <<https://youtu.be/4DNSKHnhK9E>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MERCURY, Daniela. **Ilê, Pérola Negra**. BMG. 2000. Disponível em: <<https://youtu.be/qOGdi1WUahE>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa: da visão clássica à visão crítica (Meaningful learning: from the classical to the critical view). In: **Conferência de encerramento do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**. Madrid, Espanha, set., 2006.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

NEMI, Ana Lúcia Lana; ESCANHUELA, Diego Luis; MARTINS, João Carlos. **Ensino de História e Experiências**: O tempo vivido. São Paulo, FTD, 2009.

NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**, v. 5, n. 5, p. 31-56, 2004.

NORA, Pierre. Between memory and history: Les Lieux de Memoire. In: FABRE, Genevieve; O'MEALLY, Robert (eds.). **History and memory in African – American culture**. New York and Oxford: Oxford University Press, 1994.

ORELLANA, Rodrigo Castro. Michel de Certeau: História e Ficção. *In: Princípios Revista de Filosofia*. Rio Grande do Norte, v.19, n. 31, p. 05-27, jan./jun. 2012.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, mai./ago. 2009.

PELIZZARI, Adriana, et al. "Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel." **Revista PEC 2.1**. p. 37-42, 2002.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

\_\_\_\_\_. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

REIS, José Carlos. **A História entre a Filosofia e a Ciência**; 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **História do ensino de História no Brasil**: Uma proposta de periodização. *In: Revista História da Educação*. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SOUZA, Cícero José dos Santos; FARIAS, Raimundo Ailton Ribeiro. **Educação do campo**: um estudo sobre as dificuldades de ensino e aprendizagem nas salas multisseriadas nas emf Idalba Lemos Corrêa e Paulo Fonteles no município de Capitão Poço, 2015. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Plano Nacional de Formação de Professores, Campus Capitão Poço, PA, 2015.

TAVARES, Júlio. Educação através do corpo. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 25, p. 216-221, 1997.

TAVARES, Julio Cesar; KÁSSIO, MOTTA. Da Pragmatica da Corporeidade Afrodiasporica: gramaticas do movimento, ontologias e atravessamentos. **Antropolítica (UFF)**, v. 40, p. 01-70, 2016.

TERRA, Renato e CALIL, Ricardo. **Uma noite em 67**. DVD. Rio de Janeiro: Videofilmes, 2010.

TOLEDO, Maria Leopoldino Tursi. A disciplina de História no Império Brasileiro. *In: Revista Histebdr On-line*. Campinas, n. 17, p. 1-10, 2005.

VELOSO, Caetano. **Alegria, Alegria**. Philips. 1967. Disponível em: <<https://youtu.be/vQcPP4GeV18>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.