

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

RELATÓRIO DO ESTÁGIO

**ARTE DE ENSINAR, ARTISTA NO APRENDER:
RELATO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO E DISCUSSÃO ACERCA DA
INSTRUMENTALIZAÇÃO DO FILME NO PROCESSO
ENSINO/APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA**

Por:

Tatiana Lima de Siqueira

Campina Grande – PB

Março de 2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO: O Estágio Supervisionado
referente ao semestre de 99.2

Aluna;

TATIANA LIMA DE SIQUEIRA

Orientadora:


ERONIDES CÂMARA DONATO

Professor da “Prática de Ensino”


ALARCON AGRA DO Ó

Campina Grande – PB

Março de 2000



Biblioteca Setorial do CDSA. Abril de 2024.

Sumé - PB

ÍNDICE

1º CAPÍTULO

1. – Apresentação do Campo de Estágio
2. – Apresentação de experiência da participação de disciplina de “Prática de Ensino”
3. – Atividades da disciplina

2º CAPÍTULO

1. – Experiência do estágio
2. – Planos, texto e avaliação referentes às aulas da 1ª série do Ensino Médio
3. – Planos, texto e avaliação referentes às aulas da 8ª série do Ensino Fundamental

3º CAPÍTULO

1. – A instrumentalização do filme em sala de aula

ANEXOS

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois, se traz “a” resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir.

(Sônia Kramer) *

* KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). Currículos, políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 1999, p. 165-183.

1º CAPÍTULO

1. - APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

O nosso estágio supervisionado se deu a partir de alguns contratemplos devido ao atraso do período letivo ao qual cursamos, isto é, pelo fato de ter ocorrido uma greve de 3 meses nas Instituições de Ensino Superior Federal no ano de 1998, os períodos subsequentes à greve foram sendo um após outro prejudicados, no sentido de serem “expremidos” entre recessos que não passavam de 15 dias, assim o calendário da Universidade nem sempre coincidia com o calendário da escola à qual se pretendia fazer o estágio e isso foi o que ocorreu nesse período de 99.2, o qual começou em outubro de 1999 e está previsto para encerrar no início de março de 2000.

Quando disse que no nosso estágio houveram alguns contratemplos, me refiro especialmente a esse descompasso entre calendário escolar e calendário universitário, ou seja, como precisávamos de algum tempo para nos prepararmos para a prática docente, só nos foi possível ir às salas de aulas para ministrar aulas no mês de dezembro, só que como nossa turma da “Prática de Ensino” é composta por 9 alunos e o colégio no qual iríamos dar aula, a “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral”, localizada no Bairro de Bodocongó, não dispunha de turmas do Ensino Médio suficientes para atender à demanda de estagiários, fomos obrigados a nos dividir, ficando dessa forma 3 dos 9 alunos para fazer a prática nas voltas às aulas da escola.

Assim sendo, eu e mais duas colegas fomos escaladas para dar aula nessa “volta às aulas”, que por ironia do destino esse momento foi marcado por uma modificação na estrutura do colégio, que se antes tivesse havido não teríamos sido obrigadas a nos separar dos demais colegas por falta de turmas, a mudança a qual me refiro diz respeito a uma ampliação de turmas do ensino fundamental da 2ª fase e do ensino médio, em decorrência da eliminação do ensino fundamental da 1ª fase no citado colégio.

Infelizmente essa modificação veio tarde para nós, o que não nos impediu de dedicarmos ao máximo ao nosso momento da prática, apenas esta veio a se somar com inúmeras outras atividades comuns a todo final de período.

Bem, depois de feito essas considerações que julgo necessárias, se não pela sua fundamental presença no relatório, pelo menos como um desabafo; venho agora a apresentar um pouco melhor o colégio no qual estagiei, junto (ou quase junto) aos meus outros colegas de disciplinas que aqui faço questão de registrar os nomes: Ana Lúcia, Cleide, (essas duas foram quem ficaram comigo para o mencionado “2º turno”) Elizabeth, Érica, Cosme, Ângela, Carmem e Wellington. A Escola como disse é de Ensino Fundamental e Médio, e localiza-se no mesmo bairro da Universidade, o que não significa dizer que seja muito perto, gasta-se em torno de 10 minutos de ônibus. Esse colégio atende a um público de baixa renda e é marcado pelo signo dessa realidade, ou seja, alunos que mal tem como se vestir, comer, transportar ou viver dignamente, é uma realidade marcada também por um certo número de violência, ouvimos relatos de casos de brigas e até tentativa de assassinato dentro do colégio. Situação que não presenciamos, pelo contrário. O que senti foi uma ótima recepção por parte tanto dos alunos quanto dos professores e funcionários. Todos eles me deram a atenção necessária e se disponibilizaram a ajudar no que fosse preciso.

A estrutura física da escola é bastante grande, mas a divisão das salas de aulas não foram muito bem planejadas, o colégio ao todo têm 10 salas de aulas, dessas mais da metade são muito próximas umas das outras o que, de certa forma, atrapalha, pois o barulho de uma, ^{uma sala,} alcança a outra sem muita dificuldade. Outra questão é o número de alunos; são aproximadamente 50 alunos em cada turma e como os tamanhos das salas são desproporcionais, ocorre de ter salas muito apertadas, cheia demais e outras muito espaçosa, ao todo são cerca de 1.200, ^{esse número} esse número não é oficial, pois como é início de ano, as aulas lá começaram na metade do mês de fevereiro, não deu ainda para precisar a quantidade de alunos, nem a distribuição efetiva de turmas e turnos (são resultados dos “contratempos” aos quais me referia). Esses alunos são distribuídos em 3 turnos (manhã, tarde e noite). “Minhas turmas” são da noite, nesse turno têm aproximadamente 350 alunos, distribuídos entre a 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª séries do Ensino Médio.

O quadro de professores é de 0000, desses 0000 são de história, no turno noturno apenas uma professora é responsável pelas aulas de história, o nome dela é Dalva Soares, tem graduação em Estudos Sociais, pela antiga URNE (Universidade Regional do Nordeste)- atual UEPB (Universidade Estadual da Paraíba)-no ano de 1979 e especialização em história. De todos os professores que dão aula dessa disciplina todos tem graduação na área, nenhum ^{com} Mestrado.

Minhas turmas foram as seguintes: no Ensino Fundamental “8ª D” e no Ensino Médio “1º B”, tendo 50 e 40 alunos respectivamente. Em ambas não havia livros didáticos, estava-se esperando, mas como ainda era início de ano para eles (final para nós = “noções de tempos distintos nos encontrávamos”) a previsão era de que estes só chegassem para o mês seguinte. O colégio não disponibilizava de muitos recursos didáticos, além da falta dos livros – justificada – faltava ainda mapas históricos só, encontrei um da atualidade – que de atual só mesmo o período ao qual ele se referia – não havia retroprojeter, tinha sala de vídeo, mas esta estava em reforma, por isso não dava para ser usada naquele momento. Esses foram os recursos que precisei e não tive acesso, o que inviabilizou algumas atividades planejadas, como por exemplo, a apresentação de filmes, fato que senti muito, já que havia me preparado para discutir melhor nesse relatório a prática de utilização desse recurso em sala de aula. O que resolvi não desistir. (Vide 3º Capítulo).

Quanto a faixa etária das turmas até que eram mais ou menos homogênea, girando em torno dos 16 aos 20 anos. O corpo de funcionários e professores todos me pareceram bem acessíveis; apesar de demonstrarem exigir um certo limite de respeito para com os alunos, não demonstravam estabelecer grandes distâncias entre eles e o alunado. Um ponto que é recorrente nas escolas em geral, senti que ali também foi, que é quanto à exigência de disciplina em sala de aula. Parecia haver um certo consenso de que professor bom é aquele que tem pulso forte, para lidar com seus alunos cotidianamente. Dessa forma, impondo respeito, silêncio e bom comportamento; pilares de um modo de comportamento marcado pelo “Período Moderno” onde o bom homem

é aquele disciplinado, contido, “dócil e útil”, onde a escola, dentre outras instituições, foi criada para atender a esse projeto,^{*} o qual hoje vem sendo ferozmente questionado.

Um outro ponto que observei era o fato dos alunos das turmas noturnas não poderem se distribuir pelos espaços existentes no colégio nos momentos vagos, devido a escuridão que imperava fora a um espaço muito reduzido do pátio, o que fazia com que eles ficassem muito “tumultuados”, o que causava uma certa sensação de aperto, sufocamento ... Não havia outras áreas seguras para circular a vontade a noite dentro do colégio, os espaços iluminados eram poucos, o que era ruim, pois não possibilitava outros espaços de sociabilidades ou mesmo de privacidade para os alunos.

O horário de início das aulas era para ser às 18h e 45m, mas nesse horário somente a campanhia tocava, pois os professores só entravam na sala por volta das 19h. Caso parecido ocorria na última aula, o horário era para ser às 22h e 15m, no entanto, 22h todos os professores dispensava suas turmas. Dessa forma, no primeiro e último horário cerca de 35% da aula era perdida, e como não havia livro didático disponível os professores perdiam boa parte do tempo que lhe restava de aulas escrevendo no quadro de giz o assunto, o que atrasava o andamento do programa seguido.

Bem, sobre o colégio, não tenho muito mais a acrescentar, já que de um modo geral e enquanto instituição pública, ele até que atende bem à sua comunidade, bom seria se todos os colégios públicos fossem pelo menos assim, digo “bom”, porque ali ainda estar longe do “ideal”, mas já se encontra em um nível bastante superior do que a grande maioria dos colégios públicos, dada a falta de apoio e investimento dos governantes em educação, e quando digo educação, me refiro à aperfeiçoamento dos professores, melhoria da estrutura física dos colégios, melhores salários, aparelhamento das escolas, merenda para os alunos... enfim, condições para que esses alunos que saem anualmente das escolas públicas – como eu saí – possam de fato concorrer de igual com outros, tantos no mercado de trabalho, quanto na seleção de vestibular, seja para qual curso escolha, e ainda condições para que os professores possam exercer dignamente seu ofício.

^{*} Ver melhor essa questão em FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Rio, Graal. 1984, VERELA Júlia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação: Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 87-96.

2. - APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA DISCIPLINA DA "PRÁTICA DE ENSINO"

Sem dúvida nenhuma um momento ímpar na nossa formação de professores de história, nesse período de 99.2, foi o momento da disciplina "Prática de Ensino" ministrada pelo professor Alarcon Agra do Ó. Pois ali é que fomos discutir a experiência de ser professor, a partir dos exemplos concretos de quem já deu ou dá aula, como por exemplo, é claro a experiência do próprio Alarcon, e ainda dos colegas de turma, Ângela e Cosme, como também dos depoimentos e opiniões de todos nós que de uma forma ou de outra temos experiência de sala de aula, seja de professor provisório, de apresentação de seminários ou mesmo como alunos. Além dessa questão mais pessoal que permeiou todo o curso da disciplina; a escolha e discussão dos textos indicados para a leitura foram fundamentais para fechar o bom clima que aqueles encontros proporcionavam.

Lemos nesse semestre textos como o de Sandra Corezza, que fala sobre o planejamento do ensino como uma estratégia de política cultural e uma importante ferramenta na construção de uma nova forma de pensar a educação; textos como o de Guacira Louro, o qual faz uma belíssima discussão acerca da construção e reprodução das relações de gênero dentro da escola, discussão essencial, mas que muitos ignoram, simplesmente silenciando e fingindo não lhe dizer respeito, o que é uma pena, pois se houvesse maior seriedade e vontade na discussão desse tema, poderíamos contribuir para um mundo de relação de gênero menos desigual. Nesse viés lemos outros textos, todos profundamente comprometidos com as discussões atuais que permeiam os grandes centros de educação. [Vai no final desse capítulo o plano de curso o que iluminará melhor o entendimento da proposta da disciplina]. Todos esses textos foram fundamentais na elaboração do nosso projeto pedagógico para a prática, como são fundamentais para cada um de nós que agora estamos prestes a exercer o ofício para o qual estivemos aqui na Universidade ^{em sua presença,} todos esses anos. Temos consciência que a tarefa não será fácil, mas uma vontade de fazer e fazer bem feito nos impulsiona.

Quando falo dessa vontade, falo do despertar desta no momento da disciplina da Prática. Muitos foram as ocasiões em que, pela paixão com que o professor falava do fato de dar aula, de ajudar a formar opinião, a formar cidadão, enfim a formar pessoa de um modo geral, eu me via dando aula, pois me fascinava o fato de poder atuar tão diretamente na constituição do ser humano, mas essa fascinação me vinha seguida de um medo, isto é, percebia que essa ação era algo de muita responsabilidade, pois muito do que o professor diz pode ajudar na construção de alguém localizado em seu tempo, bem situado no mundo em que vive, alguém ético, menos machista, racista ... enfim alguém melhor dentro de sua comunidade, como também o inverso pode ocorrer. Daí a atenção redobrada no exercício cotidiano da prática.

Alarcon, soube como ninguém, dar aula, falando da vida, mostrando vida, criando vida em nós, soube como ninguém cruzar vida e aula, de modo a nos sentirmos responsáveis pelas vidas que teremos em nossas salas, como também sabermos que tudo quanto fizermos, ou dissermos em nossas aulas deve ser feito com vida, vontade e entusiasmo, caso contrário não funcionará, pois a sala de aula é um lugar dinâmico e em movimento constante, e não algo estático e inanimado como muitos ainda hoje tendem a acreditar. Sendo assim, o modo como a enfrentamos é que fará com que nos integremos a essa dinâmica e dela também participamos, ou pelo caso contrário, fará com que seremos sempre elementos exóticos ao ambiente, aos alunos e ao seu mundo, estaremos sempre, em outra sintonia, em “outro planeta”, falando outra língua e não interagindo, dessa forma nesse momento privilegiado de construção de saber e de constituição do ser, do ser aluno, ser mestre e ser gente.

Ele nos ensinou que, enquanto professores precisamos saber nos inteirar sobre a lógica de mundo que nossos alunos vivem, temos de estar na mesma sintonia, para nos fazermos entender e também entender o que eles nos passam, para isso se faz necessário, por exemplo, assistir pelo menos de vez em quando o que eles assistem, ir onde eles vão ... enfim conhecer um pouco sua linguagem, sua “onda” e seu modo de conceber o mundo. Pois, a escola, é antes de tudo um espaço que congrega um conjunto de sentidos, sentidos estes dados pelo corpo do aluno, dos professores e funcionários. Ou seja, a escola não existe a priori, ela só existe nas relações do dia-a-dia e é portanto, nessas relações que precisamos saber como nos localizar e quais lugares queremos ocupar, do companheiro, da pessoa interessada, que ensina e aprende constantemente,

ou do “estranho” de alguém que chega, não entende e nem se faz entender, sai e não deixa saudade, só informações que logo se perdem em meio a tantas outras, que nosso mundo proporciona.

Falar da disciplina é falar de um mundo de reflexões que fizemos ao longo desse semestre que não caberia aqui, como também não julgo necessário ter de apresentá-las. O mais importante é saber que elas de algum modo constituíram parte de nossa subjetividade de novos professores, pelo menos é o que acredito ou quero muito acreditar que sim, claro que do nosso modo, que como diria Certeau, não somos consumidores passivos, mas ao consumir algo, o transformamos e o fabricamos ao nosso estilo, o modelamos, mas também somos modelados por ele.* Dessa forma é que acredito que tais reflexões não caíram no vazio e que de algum modo emergirá em nossa prática docente, pois amanhã estaremos no mundo discursado, planejado e projetado tantas vezes em sala-de-aula, seja ela da Prática, seja das tantas outras que no decorrer do curso mergulhamos, nos molhamos e atravessamos e é lá que teremos de lançar mão desse arquivo, que experiências como desta da disciplina, de outras disciplinas, de discussões com colegas e professores, das discussões com a orientadora do estágio Nilda ,com o orientador dos tantos anos de pesquisa Durval e dos tantos outros momentos que vêm a se somar a esses, ^{possível de terem que ele existisse, e no meu neste momento,} que conseguiremos medir o tanto que estas reflexões nos falaram à alma e não apenas à mente.

* Ver melhor em CERTEAU, Michel de. “A Invenção do Cotidiano”. Petrópolis. Vozes. 1994.

3. - ATIVIDADES DA DISCIPLINA

Aqui apresentarei quatro atividades desenvolvidas no 1ª estágio da disciplina, quis acrescentá-las ao relatório, porque julgo que os assuntos aqui discutidos são pertinentes à lógica que estou dando ao fato de falar sobre a “Prática de Ensino”.

1ª ATIVIDADE:

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Humanidades

Departamento de História e Geografia

Disciplina: Prática de Ensino de História nas Escolas de 1º e 2º Graus

Professor: Alarcon Agra do Ó

Aluna: Tatiana Lima de Siqueira

- Relatório acerca do que foi discutido na mesa redonda promovida pelo CH, tendo por eixo do debate as características, desafios e perspectivas da Prática de Ensino no CH.

O citado evento foi um momento impar na efetivação de uma proposta de cooperação e aprendizado interdisciplinar. Estiveram presentes alunos formandos de quatro cursos: História, Pedagogia, Sociologia e Letras e ainda os professores responsáveis pela Prática em seus departamentos, foram eles: Alarcon, José Luiz, Maurino e Denise respectivamente. Na ocasião foram postas em pauta assuntos diversos pertinentes ao exercício da Prática de Ensino nesse semestre de 1999.2 e nos demais semestres. Não relatarei todos os temas abordados, não é esse o objetivo desse exercício, mas comentarei o que maior atenção, interesse e inquietação foram despertadas nos presentes, inclusive em mim.

O sentido da Prática foi um assunto discutido, por todos os professores presentes na mesa, foram levantadas questões do tipo: a “Prática tornou-se um consultório emocional”, “falta de pedagogização durante o andamento do curso”, “a Prática se torna o ápice, o momento decisivo da formação do aluno”, etc. Ou seja, o aluno passa quatro, cinco anos sabendo que está se formando para ser professor, mas esquece de cobrar efetivamente nesse decorrer dos anos sua formação pedagógica, na maioria das vezes percebendo essa deficiência somente no momento da Prática; por outro lado o professor da disciplina “x” não busca se articular com o da disciplina “y”, cada um se preocupa com o seu momento de formação do aluno que com ele está em contato, não desenvolvendo um projeto pedagógico em comum, não se preocupando com o produto final desses anos de formação acadêmica do aluno, se esquecendo que estão eles preparando profissionais para o mercado de trabalho, e quase sempre profissionais que dependerão dessa profissionalização para obter o seu sustento, sua manutenção.

Seremos professores. Essa é a sina, a meta, o castigo ou o prêmio. Quando ingressamos nos cursos de licenciaturas é sob o signo da “sala de aula” que nos identificamos e somos identificados, ouvimos comentários – quase sempre depreciativos – que instituem esse lugar e aos longos dos anos vamos nos acostumando com esse indicativo. Porém, quando nos vemos prestes a nos profissionalizar nos damos conta de como ainda somos leigos na arte que amanhã teremos de ser mestres.

O que proponho, hoje depois de ter atravessado esses anos de formação, ainda inacabada, apesar de que inacabada será sempre, já que acredito na formação, no aperfeiçoamento, na busca de melhorar, de crescer como algo contínuo, como um caminho que vai cada dia mais se construindo ao passo que se caminha nele; proponho que se tenha mais exercícios da Prática de Ensino no decorrer do curso e não somente no final deste, que se leve o aluno, futuro professor, ao contato com o “mundo real” do colégio, do cursinho, das salas de aulas de “50 alunos”, do lugar que a sua disciplina de História ocupa no currículo escolar ... enfim, que se faça formar profissionais atrelados as experiências cotidianas que eles terão de lidar depois do “período cômodo” de universitário.

Ao propor tal exercício, acredito que se formará melhores profissionais, acredito que se refletirá mais sobre as dificuldades do dia a dia do magistério, o que possibilitará

um aperfeiçoamento do exercício do ofício, se não, pelo menos evitará a “psicologia do susto”, que tantas vezes vimos acontecer seja com o outro, seja conosco.

2º ATIVIDADE:

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Humanidades

Departamento de História e Geografia

Disciplina: Prática de Ensino

Professor: Alarcon Agra do Ó

Aluna: Tatiana Lima Siqueira

3ª Atividade do Iº Estágio

O texto de Sandra Corazza “Planejamento de ensino como estratégia de política cultural”, * é uma importante ferramenta na construção de uma nova forma de pensar a educação e de agir na docência. Ela muito “belamente” conta-nos sua trajetória de construção epistemológica de professora, conta-nos suas sucessivas territorialização e desterritorializações e faz-nos perceber que perda de “âncoras” não é o fim do mundo, mas um passo em busca de novas âncoras, de novas estabilidades e essas novas tão logo nos parecem estáveis, novos questionamentos surgem que fazem abalar certezas, verdades e sentidos e isso é positivo, pois faz ser dinâmica nossa atuação de sempre procurar o melhor e nos ensina a lição da não frustração pelo fato desse “melhor” nunca ser encontrado, já que ele não existe, enquanto um ponto a ser alcançado, mas ele é produzido, reproduzido, experimentado cotidianamente enquanto temos vontade de sempre ir em busca de aprender mais, de nos reciclar constantemente, sem medo das instabilidades e das desterritorializações, mas acreditando que estas fazem parte do nosso crescer constante do nosso “melhoramento”, isso sim existe, e como é bom que, o que existe é o infinito, pois assim sabemos que nunca estamos terminados, mas em constante construção.

* CORAZZA, Sandra. “Planejamento de ensino como estratégia de política cultural”. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.) Currículo: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997, pp. 103-143.

Assim é sua proposta, assim é sua caminhada. Questionada quanto o que e como deveria se planejar, ela simplesmente diz não saber. Diz não saber, porque não quer dar “receitas de bolo”, não quer dar uma listazinha a seguir e a certeza do que resultará, porque isso seria incoerente a sua prática de provocadora de questionamento, seria pois poudar a capacidade criativa de cada ser humano de elaborar suas práticas, de possibilitar suas “inventividades” e acima de tudo seria estabelecer modelos, padrões a ser seguidos e copiados, seria mecânico, metafísico e teleológico.

Mas nos orienta a pensar diferente do que se vinha pensando e propõe temas de debates e possibilidades de sermos “melhores”. Para Corazza o planejamento de ensino é uma estratégia de política cultural, isso porque planejar é expor seu mundo, expor seu conceito de educação, de vida, de história, é um agir onde se expõe significados e cria significados tanto para si quanto para àqueles os quais o planejamento é direcionado, por isso para ela “propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural” (p. 124) e mais, pensa o “planejamento de ensino não como uma forma tecnicista e ins..... como sendo alguém interessado, alguém que tem seus valores, crenças, visões de mundo que inevitavelmente estará presente em sua obra, seja ela qual for, pois, as “diversas posições de sujeitos são historicamente constituídas e, por isso, não verdadeiras, eternas, muito menos naturais”. (p. 122).

Eis aí alguns pontos que acredito eu, a partir de algumas leituras que me escreveram, sejam partes de um planejamento de ensino, muitos mais poderiam ser posto, mas por ora basta. Muitas vezes transparece no curso, em alguns professores-alunos que essa ação/reflexão sobre essa temática da educação não nos dizem respeito, como historiadores não necessitamos desse tipo de questionamento. Ledo engano.

Considero extremamente pertinente e necessário essas leituras e discussões à prática pedagógica contemporânea de um professor de história, mesmo porque, o objeto de cada profissional da licenciatura pode divergir, mas sua prática será sempre – pelo menos em teoria – educar, formar profissionais, mas acima de tudo formar pessoas – ou pelo menos contribuir na formação – e cidadãos. E o professor de história também tem esse papel.

E como formar cidadão, alguém situado, localizado e que se sinta parte de sua sociedade, seu mundo e seu tempo, senão pela ação de um planejamento de ensino posto como estratégia de política cultural? Um planejamento que fale do universo (macro), mas também do universo (micro), um planejamento que incorpore eticamente as relações cotidianas que permeiam a experiência do se formar pessoa de cada ser humano. Novamente Corazza nos ilumina ao dizer que “Para trabalhar com os temas culturais, trata-se de realizar ajustes e rearticulações entre os conteúdos estabelecidos e legitimados, acrescentar ou suprimir outros conhecimentos e incorporar, radicalmente, os saberes da gente como matérias curriculares (...) focar, questões relativas a gênero, classe, raça, etnia, religião, identidade racial, diferenças sexuais, discriminações de idade, colonialismo, etc.,” (p. 127). Sendo historiadores, professores de história, devemos ser comprometidos com esse universo cultural que nos cerca e cerca nossos alunos, dessa forma, como não incorporar isso às nossas aulas de história se isso também é história?

Quão mais rica será a aula onde esses temas forem contemplados e quão melhores pessoas serão os envolvidos nessa prática. Isso é fazer, é ensinar e é se perceber na história. Ser professor hoje de história é também ser sensível a essas práticas pedagógicas.

3ª ATIVIDADE

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Humanidades

Departamento de História e Geografia

Disciplina: Prática de Ensino de História

Professor: Alarcom Agra do Ó

Aluna: Tatiana Lima de Siqueira

- Relatório acerca da discussão do papel do orientador na construção da prática de ensino.

Para discutirmos tal temática recorreremos as leituras de dois textos: “Como evitar ser explorado pelo orientador” e “O processo de orientação” e ainda experiências individuais de orientação e idéias gerais de como consideramos uma boa orientação. Isso tudo para pensarmos bem, com maturidade e responsabilidade o passo seguinte que faríamos na disciplina da Prática, que era a escolha dos orientadores.

Todos consideramos a orientação um momento fundamental de nossa formação e que esta não deveria ser assumida apenas ilustrativamente, ou por exclusivos apelos afetivos, mas que a orientação deveria ser um instante de sério compromisso do orientador com seu orientando e vice-versa e ainda de ambos com o objeto a ser elaborado, discutido e executado no decorrer da prática.

Umberto Eco fala da autonomia que o orientando deve ter com relação a seu orientador, no exercício de sua pesquisa, de sua prática ... enfim no manuseio do seu objeto de ação. Considero isso fundamental e por outro lado uma fronteira bastante fina separa essa autonomia da dependência do orientador. Muitas vezes queremos que o orientador pense por nós, que ele diga o que fazer e nos esquecemos que o trabalho é nosso, sua função não é pensar por nós dois, mas sim, dar direções que me ajude a pensar por mim mesma, o papel do orientador, como o próprio nome já diz, é orientar, mas temos de ter maturidade, segurança e disposição para entrarmos de cabeça em nossos projetos, tentarmos andar com nossos próprios pés, sendo autônomos, mas também sendo humildes para reconhecermos os nossos erros e falhas. Isso sim faz de uma orientação ser grande e enriquecedora, pois ela dá impulso, mas quem caminha é o orientando. Eco, também comenta que pode ocorrer o contrário, às vezes, também ocorre que é quando o orientador se empolga, ele de repente estar pondo palavras em nossa boca ou em nossos textos, quer o melhor, e o melhor é do seu jeito, desrespeitando a autonomia e especificidade de cada um e de cada trabalho, por isso ele recomenda tomar muito cuidado.

Como disse, considero limites complicados de serem estabelecidos com precisão, por vezes tendemos a cair de um lado ou de outro desse muro, dessa linha tênue que separa aquilo que é considerado autonomia, autoria, “minha obra”, e como essas ações não existem enquanto coisas em si, vivemos e convivemos nesse dilema que só é amenizado pelo critério do bom senso.

Leituras:

ECO, Umberto. “Como evitar ser explorado pelo orientador”. In: _____ Como se faz uma tese. Perspectiva: São Paulo, 1989, p. 33-34.

SEVERINO, Antônio J. “O Processo da orientação”. In: _____ Metodologia do trabalho científico. Cortez: São Paulo, 1996, p. 121-124.

4º ATIVIDADE:

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Humanidades

Departamento de História e Geografia

Disciplina: Prática de Ensino

Professor: Alarcom Agra do Ó

Aluna: Tatiana Lima Siqueira

4ª Atividade do Iº Estágio

A partir do texto: ABROSETTI, Neusa Banhara. O “eu” e o “nós” trabalhando com a diversidade em sala de aula. In. ANDRÉ, Marli.(org) Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas: Papyrus, 1999.pp.81-105. Responda ao que se pede

1 – Em que sentidos se pode pensar na heterogeneidade das salas de aula como um problema para o professor?

R – Primeiramente não podemos pensar em uma homogeneidade em sala de aula, pois esta é uma situação “ideal” produzida em uma dada compreensão de escola projetada pela modernidade, onde se buscava construir “cidadãos” disciplinados, úteis e dóceis, mas que só chegou a existir de fato em tese, apesar do grande esforço feito em se tornar concreta, tal lógica de entendimento de educação. Dessa forma, a heterogeneidade é fato em qualquer espaço, em especial na sala de aula onde se juntam “criaturas” advindas de situações das mais diversas possíveis. No entanto, pensar essa diversidade enquanto problema é uma constante nos relatos e observações dos professores, pois, é de fato

complicado dar uma mesma aula, fazer um mesmo e único discurso, utilizar o mesmo recurso didático para uma turma por exemplo de 50 alunos, onde nesse meio tem aquele que paupérrimo e aquele que é pobre, faço a distribuição porque sempre há, mesmo numa sala de aula da periferia há aquele que tem duas televisão colorida em casa e aquele que tem somente uma preto e branco, os níveis de misérias variam mesmo na pobreza. Há também alunos de faixa etária diversa, ou seja, convivem alunos de diferentes origens sociais, vivências culturais, condições econômicas, saberes, valores e expectativas, e o problemático lidar com essa “salada” de forma coerente, ética e responsável. É um desafio a ser pensado e discutido.

2 – Quais os ganhos e perdas de se trabalhar a partir de uma “generalização” (ou seja, de uma idealização)?

R – Os ganhos talvez sejam apenas no sentido de “facilitar a vida do professor, porque assim não tem que observar o desempenho individual, mas sim, observa em blocos. Se é que isso seja ganho, seria este na minha visão. As perdas são muitas, pois barra o avanço dos alunos com maiores dificuldades, por não respeitar os limites de cada um, tendo a despertar maiores preconceitos e traumas ao rotular fortes e fracos e como se dissesse “inteligentes” e “burros”. Ao tentar generalizar uma turma o professor pode estar impossibilitando o desenvolvimento individual e criativo do aluno, como também construindo lugares muito definidos a cada postura, cada individualidade que pode causar seqüelas para a vida toda do aluno, vide que este é muito mais que aluno, é ser humano que vive e se forma a partir das constantes relações que estabelece.

3 – Como deveria ser a formação do professor, para que ele não se assustasse frente a heterogeneidade das salas de aula?

R – A formação do professor deveria ser mais coerente com a situação pela qual passa os prováveis meios onde ele vai atuar, ou seja, deveria-se ir mais aos colégios estaduais, municipais, para observar e dar aulas, fazer com que os professorandos exercesse mais vezes a prática não somente no final do curso, para que assim já fosse se elaborando e elaborando em conjunto com sua turma e o professor, orientador através das discussões e leituras acerca de como melhor lidar, com as diversidades ali, cada um encontrada.

4 – Como deveria ser a estrutura escolar para que a heterogeneidade das salas de aula não fosse considerada um problema?

R – Acredito que no colégio deveria haver momentos destinados à discussões entre professores sobre as dificuldades em dar aulas, nas discussões que fossem propositivas ao passo que teria um orientador pedagógico capaz de indicar leituras, discuti-las em conjunto, encaminhar críticas e perguntas a outros educadores, convidar outros profissionais para debates como psicólogos, sociólogos, outros educadores para assim trocar experiências, estratégias, dúvidas e mesmo traumas.

5 – Avalie a conduta docente apresentada no texto destacando os aspectos que lhe chamaram a atenção.

R – O que me chamou a atenção foi como a experiência cotidiana tem muito a dizer; como o fazer por amor, por respeito ao que faz e por respeito com quem se lida no exercício do ofício diário pode acrescentar muito a muita teoria e como esta mesma teoria sendo instrumentalizada se torna viva, dinâmica, e de fato ferramenta. Ambrosetti, a partir da observação da mencionada professora ia teorizar suas práticas, daí o exercício interessante que fazemos durante o curso, com certeza sairíamos professores aptos, ou pelo menos, um pouco mais aptos a conciliarmos teoria e prática. Nesse sentido avalia de forma positiva a atuação da professora, quão melhor seria se ela não fosse uma exceção.

2º CAPÍTULO

1. - EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO

Bem como já disse anteriormente, minha prática, -juntamente com a de Ana Lúcia e Cleide, foi marcada por alguns contratempos, mas isto não impediu seu êxito, nem muito menos fez perder seu brilho. Tive por orientadora a professora e amiga Eronides Câmara Donato, popularmente conhecida por Nilda, figura importantíssima na elaboração do planejamento das aulas, como da construção do eixo de discussão a orientar o andamento da prática tanto em uma quanto em outra turma, além desse caráter mais pragmático de sua atuação frente ao seu papel de orientadora – que ela responsabilmente atendeu – sua presença amiga e brincalhona nos momentos de discussões e de “puxões de orelhas” fizeram com que o estágio, tanto na sua execução, quanto no seu planejamento, fosse mais que um momento de profissionalização, cabendo aqui muitas risadas, sob o signo de muito prazer.

É pois sobre prazer, cansaço, satisfação, nervosismo, medo, ansiedade, risos e trabalho que falo da minha experiência docente. Meu tempo de aula foi apenas de duas semanas, por motivos já justificados, mas tempo suficiente para atender a carga horária exigida para a execução dessa etapa de formação, já que deve ser de no mínimo 6 h/aulas para o Ensino Fundamental e 6 h/aulas para o Ensino Médio. Assim foi feito. Minhas primeiras aulas foram quinta-feira, dia 17/02, eram duas seguidas, a 2ª e 3ª aulas na 1ª série do Ensino Médio = o 1º B como é conhecida, fui com minha amiga e também estagiária Ana Lúcia, ela também daria aula nesse dia, era a 4ª aula, também na 1ª série, só que no 1º C. Antes, porém, havíamos passado a tarde com Nilda preparando a aula, já que daríamos o mesmo tema; sim, já ia me esquecendo de mais um detalhe, Nilda foi orientadora dela também. Pois bem, fomos para o nosso destino, ambas ansiosas e nervosas, afinal, finalmente havia chegado o grande dia do estágio, e este não teria graça se não viesse acompanhado de uma certa dose de adrenalina e “friozinho na

barriga”. Pedimos a Nilda para não ir assistir nesse primeiro dia, deixasse primeiro, a gente se sentir um pouco “donas do pedaço”. Como o combinado, ela não foi.

Entrei na sala, uma sala apertadinha, lotada, o quadro ficava muito em cima dos alunos (ou seria o contrário?), não havia birô, mas vamos lá. Dei boa noite, Dalva, a professora da turma, figura ótima, calma, atenciosa e sorridente, me apresentou e me entregou a turma. De início procurei quebrar o gelo pedindo que todos se apresentassem, eu novamente me apresentei e como tempo era algo que não se podia perder, nesse estágio, fui logo para o assunto. Dez minutos depois já estava me sentindo tranqüila, o território já havia sido conquistado, com todo respeito e ressalvas quanto a esse “conquistado”, só quero dizer que não estava mais nervosa.

Essa aula e as demais nessa turma foram muito boas, isso porque a turma era muito participativa, a maioria falava muito, perguntava, eu jogava uma questão qualquer e todos – ou boa parte – respondiam, instaurava-se debates facilmente, isso porque tinham dois alunos, uma moça e um rapaz que adoravam questionar e tinham idéias bem modernas, e tinha uma outra, que por sinal é irmã do rapaz, que era bastante conservadora, quando o assunto esquentava, era uma “confusão” muito boa e como eu fiquei com a questão da periodização deu para percorrer e mexer em assuntos da história da Pré-história aos dias atuais. Foi ótimo.

Já na 8ª série do Ensino Médio, á’ 8ª D^o, o clima foi bem outro, minha primeira aula foi dia 18/02, duas seguidas também, a 1ª e 2ª aulas. Nesse dia fui só, pois Ana não dava aula na sexta. Nessa turma, a começar pela sala, tudo era diferente, era uma sala enorme, a maior do colégio, usada como auditório, compridona e cheia de janelas e uma porta enorme que ninguém deixava ^{fechada}. A turma era o dobro da anterior e ali para dar aula era preciso gritar, como já falo alto por natureza – e falta de educação na voz – não foi grandes problemas, o ruim era que no final da aula estava já rouca, pois falei o tempo quase todo.

A turma ali já participava menos, muito pouco mesmo, eram ^{olunes} bastante comportados, principalmente no primeiro dia, depois se soltaram mais e até participaram também. Mas no primeiro foi um silêncio quase total, saí com a sensação de que tinha dado uma péssima aula, ou pelo menos, enfadonha. A professora disse que

não, que era normal aquele clima, era que eu estava com o exemplo da anterior e me assustei. Acho que foi mesmo.

Nas aulas subsequentes transcorreram normalmente, a 8ª D se soltou mais, o 1ª B tive que freiar um pouco, pois já estavam se soltando demais; porém, de uma forma geral a experiência foi muito boa, no final tiramos fotos (vide anexo) e fiz uma pequena avaliação. Gostei muito e prometi voltar qualquer dia. O melhor de tudo é que de certa forma quebrou um certo selo que prendia teoria e prática, projeto e realidade e pude constatar um pouquinho do que é dar aula nos colégios e turmas extra universidade. Valeu!

2. - PLANOS, TEXTOS E AVALIAÇÃO PARA AS AULAS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

1º PLANO DE AULA:

Data: 17/02/2000

Série: 1º B

Turno: Noturno

Carga Horária: 2 h

Tema: Periodização histórica e seus significados.

Título: Surgimento e significado da nomenclatura – Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea.

Objetivos:

- Despertar questões quanto a divisão da história em períodos, discutindo o seu significado; quais os interesses envolvidos na disposição dessa nomenclatura em fases de escala linear e quais os sentidos que essa divisão busca dar ao passado histórico ali inscrito.
- Discutir questões de continuidades e descontinuidades entre os períodos, a partir da apresentação das principais características de cada período.
- Discutir a noção de pré-conceito em história e na vida de uma forma geral, quando se vai nomear algum objeto.

Conteúdos:

- Falar do conceito de história e de como ela é muitas vezes simplificado a partir da caracterização das divisões nela presente.
- Comentar como e quando surgiu a nomenclatura: Antiga, Média e Moderna na divisão do processo histórico.
- Destacar as principais características de cada uma das fases históricas.
- Destacar que significação epistemológica cada fase circunscrevia.
- Falar dos marcos históricos como seleção de fatos e não como marcos em si.

Metodologia:

Pretendo trabalhar a questão da divisão histórica, não como algo dado, mas sim enquanto construção que pressupõe um lugar, um sujeito e um interesse. Nessa aula apresentarei pequenas gravuras demonstrando a divisão da história e as principais características de cada fase representada em desenhos; utilizarei quadro de giz e exposição do tema e provocação de debate acerca da temática, através de perguntas e exemplos.

Bibliografia:

- AQUINO, Rubem S. S. de. “A História é um profeta com o olhar voltado para trás...” p. 1. In: História das sociedades – das comunidades primitivas à sociedades medievais”. Livro técnico S/A. Rio. 1980. p. 13-45.
- MENDES, José M. Amado. “A História como Ciência – fontes, metodologia e teorização. 3ª ed. Ed. Coimbra. 1993. p. 30-50.

2º PLANO DE AULA:

Data: 18/02/2000

Série: 1º B

Turno: Noturno

Carga Horária: 1 h

Tema: Periodização histórica e seus significados.

Título: Noções de tempo na Antiguidade, no período medieval e na Modernidade.

Objetivos:

- Compreender as diferentes formas de se medir e pensar a idéia de tempo nos diversos períodos históricos, demonstrando assim a historicidade das formas de concepção de tempo, bem como a impossibilidade de precisão de qualquer uma delas.
- Discutir que a forma contemporânea de conceber o tempo enquanto linear, estabelece alguns pressupostos que denotam certos preconceitos, como exemplo entender o presente melhor ou mais evoluído/civilizado que o passado.
- Questionar como o homem vêm mudando as formas de se relacionar com a natureza, haja visto, que a cada dia esta é mais dominada por ele, perdendo assim o encanto e o mistério que despertava nos antigos.

Conteúdos:

- Noção de tempo = convenções e histórias.
- Tempo circular = forma como os antigos percebiam o tempo através da observação da natureza e de como eles davam inteligibilidade ao que era visto.
- Tempo linear – resultado da primeira revolução na idéia de tempo ocorrido na Idade Média – surge o futuro.
- Modernidade – tempo linear, progressivo e teleológico.
- Discutir a respeito da sensação da perda de tempo e de como somos escravos de alguma forma de medir o tempo.

- Comentar acerca das conseqüências em se pensar o tempo enquanto circular e linear.

Metodologia:

A aula terá como pressuposto metodológico a discussão da multiplicidade versus a unicidade, ou seja, tentarei desconstruir a idéia enraigada de que só se existe uma única forma de se conceber o tempo – a nossa – mostrando, como em outras épocas, espaços e culturas, o homem também desenvolveu sua maneira de dar intelegibilidade ao passar do tempo em suas vidas. Desenvolverei a aula a partir do uso do quadro de giz, da entrega de uma revista em quadrinhos com uma história de “Piteco” falando sobre como os antigos pensavam seu tempo (vide anexo) e da exposição do tema.

Bibliografia:

- AQUINO, Rubem S. S. de. “A História é um profeta com o olhar voltado para trás...”.
Parte 1. In: História das sociedades – das comunidades primitivas à sociedades medievais. Livro técnico S/A. Rio de Janeiro. 1980. p. 13-45.
- MOTA, Carlos G. e LOPEZ, Adriano. “A contagem do tempo e os períodos históricos”.
In: História & Civilização – O mundo Antigo e Medieval. 2ª ed. Ed. Ática. São Paulo. 1995. p. 13-15.
- REIS, José Carlos. Nouvelle Histoire e tempo histórico. São Paulo: Ed. Ática S.A. 1994.

3º PLANO DE AULA:

Data: 24/02/2000

Série: 1º B

Turno: Noturno

Carga Horária: 2 h

Tema: Periodização histórica e seus significados

Título: Calendário Cristão: surgimento e formação.

Objetivos:

- Compreender através do manuseio do calendário, a importância desse na localização temporal do homem.
- Discutir o caráter histórico da forma de como o homem se localiza em seu tempo, a partir da apresentação do surgimento e significado das formas de nomear, dividir e compreender o tempo histórico.
- Localizar o surgimento do calendário cristão, mostrando um pouco sobre os outros calendários, questionando dessa forma, o caráter modelar e a histórico que por vezes o calendário que utilizamos é apresentado.

Conteúdos:

- Apresentar o nosso calendário cristão e discutir aspectos nele que demonstre sua historicidade. Ex: o mês de julho ser em homenagem a Júlio César.
- Falar sobre outras formas de se medir o tempo existente na antiguidade.
- Destacar a necessidade do homem controlar o tempo, através de sua nomeação, divisão e qualificação.
- Apresentar a forma de se medir o tempo no período Medieval.
- Dia, semana, mês e ano = debater o significado de cada uma dessas unidades.
- Divisão por séculos tendo por base o nascimento de Cristo = características de nossa Era.

Metodologia:

Minha intenção no desenvolver dessa aula é incidir metodologicamente de modo a demonstrar que o calendário que nos orienta não é algo a-histórico e natural, mas sim uma construção que traz consigo uma forte carga religiosa explícita e uma grande influência pagã ignorada, o eixo da discussão é a desconstrução do caráter naturalizante que permeiam toda a base temporal que conhecemos hoje. Farei essa discussão a partir da aula expositiva e da entrega de algumas xerox contendo calendários diferentes do nosso (vide anexo) e do uso de cartaz demonstrando a nossa divisão do tempo em séculos e por fim do uso do quadro de giz.

Bibliografia:

- AQUINO, Rubem S. S. de. “História é um profeta com o olhar voltado para trás...” P. 1.
In: História das sociedades – das comunidades primitivas à sociedades medievais”.
Livro técnico S/A. Rio de Janeiro. 1980. p. 13-45.
- MOTA, Guilherme e LAPEZ, Adriana. “Os períodos históricos”. In: História &
Civilização – o mundo Antigo e Medieval. Ed. Ática. São Paulo. 1995. p. 13.
- WINTE, Othon e LEITE, Bertília. Fim do Milênio – história dos calendários, profecia e
catástrofes cósmicos. Rev. Ciência e Cultural.
- PEREIRA, Avelino Romero Simões (coord.). “Ciências Humanas e suas tecnologias”.
Parte IV. In: Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio. Brasília:
MEC/1998.

4º PLANO DE AULA:

Data: 25/02/2000

Série: 1º B

Turno; Noturno

Carga Horária: 1 h

Tema: Periodização histórica e seus significados

Título: Revisão e avaliação

Objetivo:

Discutir de forma sintética a noção de periodização histórica e seus significados relacionando com cada sub-divisão estabelecida, ou seja, surgimento e significação da nomenclatura: Idade Antiga, Média, Medieval, Moderna e Contemporânea; noção de tempo na Antiguidade, no período Medieval e na Modernidade e por fim o calendário cristão; seu surgimento e seu significado de modo a esclarecer o eixo dessas três discussões com a temática das aulas ministradas.

Conteúdos:

- Apresentação e discussão do surgimento e significação da divisão histórica.
- Debater as noções de tempo nos vários períodos da história.
- Localizar o surgimento e discutir o significado do calendário cristão.

Metodologia:

Tendo por eixo a discussão da divisão da história em períodos, a aula buscará reafirmar a postura metodológica trabalhada nas aulas anteriores, onde o fio condutor das apresentações dos conteúdos eram a localização destes na história, procurando desconstruir o caráter naturalizante com que os conteúdos apresentados são exibidos, fato que institui essas temáticas como dadas, verdadeiras e a-históricas. Desenvolverei

essa aula em dois momentos, o primeiro uma rápida revisão e o segundo o momento da avaliação daquilo que foi discutido em sala de aula.

Bibliografia:

AQUINO, Rubem S. S. de. “História é um profeta com o olhar voltado para trás...” P. 1. In: História das sociedades – das comunidades primitivas à sociedades medievais. Livro técnico S/A. Rio de Janeiro. 1980. p. 13-45.

MENDES, José M. Amado. “A história como ciência – fontes, metodologias e teorização”. Editora Coimbra. 1993, p. 30-50.

MOTA, Guilherme M. LAPEZ, Adriana. “Os períodos históricos”. In: História & Civilização – O mundo Antigo e Medieval. Ed. Ática. São Paulo. 1995. p. 13.

REIS, José Carlos. Nouvelle Histoire e tempo histórico. São Paulo: Ed. Ática S/A. 1994.

WINTE, Othon e LEITE, Bertília. Fim do Milênio – história dos calendários, profecia e catástrofe cósmicos. Rev. Ciência e Cultural.

PEREIRA, Avelino R. Simões. (Coord.). “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Parte IV. In: Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Brasília: MEC/1998.

- Texto referente à temática trabalhada na 1ª série do Ensino Médio.

Tema: Periodização histórica e seus significados.

A história é um estudo ou uma leitura sobre as formas como os homens se organizaram na sociedade, ou seja, as formas como os homens pensaram a sociedade, seu tempo e seu mundo. Para facilitar o estudo da história, esta foi dividida em períodos, em fases onde cada uma apresenta características próprias que fazem com que distingamos uma da outra, fazendo assim com que percebamos as diferenças e semelhanças entre elas.

Os períodos divididos são os seguintes: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, sendo que a primeira fase inicia com o surgimento da escrita, por volta de 4.000 a.c. e termina com a queda do Império Romano no séc. V [476 d.c.], antes desse período o que há é a chamada Pré-história. A segunda fase, é do séc. V até o séc. XV com a queda do Império Romano do Oriente. A terceira fase, o período Moderno, inicia no séc. XV e vai até o séc. XVIII, com a Revolução Francesa e por fim a quarta fase, vai do séc. XVIII até aos dias atuais.

Essa forma de dividir e nomear os períodos históricos surgiu no Renascimento (séc. XV – XVI), porém, ali só foram nomeadas as primeiras três fases, a quarta só veio a constituir o quadro divisório, no séc. XVIII com o Iluminismo. A leitura que o Renascimento fez da história foi bastante interessada e preconceituosa, isso porque os filósofos renascentistas quiseram se instituir enquanto as pessoas pensantes, logo racionais surgidas após um longo tempo de barbárie e irracionalidade, eles diziam renascer dos gregos e romanos, depois de um longo período de trevas que teria significado a Idade Média. Portanto, a própria forma de nomear o período do séc. V ao séc. XV como período medieval era uma forma de afirmar que ali não mereceria grandes definições, só serviu mesmo como passagem da produção Antiga à Moderna, uma passagem mediana, que além de não produzir, fez ainda regredir o que já havia sido produzido, pois muitos escritos antigos foram destruídos nesse período.

Pelo fato de na Idade Média a Igreja exercer grande controle sobre a vida e produção do homem, ali pouco ou quase nada se construiu, o que significou um atraso à humanidade. Os renascentistas ignoravam as tantas produções presentes no cotidiano daquelas pessoas, ignoraram o fato de que a Igreja não controlava cem por cento daquele povo, pois se assim tivesse sido, não teria havido às “heresia”, nem muito menos a Inquisição que vigorou naquele período. Se houve o que chamou de pecado era porque havia criação, logo aquele não foi um período morto.

No séc. XVIII, os filósofos iluministas continuaram a reproduzir essa divisão, mas ali criaram um novo marco e uma nova fase, o período contemporâneo. Para eles, se fazia necessário uma nova marca inicial, antes deles e depois deles. Daí que ser contemporâneo é ser ainda mais moderno que o Moderno.

Essa forma de conceber a história trouxe uma carga de preconceitos em relação à Idade Média, aos antigos orientais e a pré-história, mas principalmente com ela veio um sentido mais grave de conceber o tempo que é o fato de se considerar o presente sempre melhor, mais civilizado, mais evoluído do que o passado, uma idéia de tempo linear, progressivo e teleológico que nos orienta até hoje. Contudo, essa forma de ver o tempo não é a única em nossa história, para os antigos a idéia de tempo que orientava seu cotidiano era circular, ou seja, eles acreditavam que o passado sempre retornava, por isso para eles não havia futuro, e sim, somente presente e passado que se repetiam continuamente, assim como o sol nascia e se punha todo dia, tudo na vida ia e retornava.

Somente na Idade Média é que ocorreu a primeira revolução na noção de tempo e o futuro passou a existir. Só que, enquanto na Antiguidade quem dividia o tempo era a natureza, ela ditava as atividades e os “horários” do homem, no período medieval era a Igreja quem controlava o tempo e media este para o homem, era ela com o sino ou outras formas quaisquer quem ditava os “horários” para os homens dividirem suas atividades. A História do homem era dividida, a partir dos seguintes itens: havia um passado, com o surgimento do pecado do homem (Adão), havia um presente, momento de conversão, da possibilidade do perdão (Cristo) e havia um futuro, salvação eterna, a idéia de céu e do encontro com Deus, ou a desgraça eterna, a idéia do inferno, com o encontro com o Diabo.

Da necessidade do homem dividir, nomear e se localizar no tempo, surgiram aquilo que chamamos de calendário. O nosso é chamado calendário cristão, que tem por marco divisório o nascimento de Cristo, sendo que todos os eventos ocorrido antes dele, são localizados temporalmente em ordem decrescente e com a sigla – a.c. e depois dele de modo crescente e com a sigla – d.c.

Mas essa forma de conceber a divisão temporal não é a única, outros povos estão somando os anos a partir de outros marcos, enquanto estamos na Era Cristã e no ano de 2000 d.c., existem outras eras, como a Era Judaica que está em 5.760 anos marcados pela saída dos judeus da escravidão do Egito, a Era Maometana, que se está em 1.420, marcada pelo momento em que Maomé começa a pregar, a Era budista que se encontra em 2.544 e assim por diante.

A forma mais antiga de medir o tempo era feita por meio de um instrumento chamado gnomon, este servia para medir o dia, e se dava da seguinte forma: enfiava-se uma vara no chão e daí eles iam medindo o tamanho da sombra que esta fazia durante o dia, assim marcava-se os “horários” de cada atividade diária. Depois dele outros muitos foram criados, chegando ao relógio mecânico, só a existente, a partir do século XVII.

Apesar do nosso calendário ser cristão, a influência pagã é notória, por exemplo: a noção de semana enquanto um período de 7 dias é de origem egípcia e de vários povos antigos, tudo indica que a origem da semana seja mítica, pois há vários milênios antes de Cristo, os povos perceberam que havia 7 astros no céu que eram diferentes das estrelas, eles se moviam de outro modo, era como se tivessem vontade própria, eram eles o sol, a lua, Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter e Saturno, estes passaram a ser conhecidos como planetas – que do grego significa = “astros errantes”, esses astros passaram a ser considerados deuses e a serem idolatrados, havia assim 7 deuses a serem idolatrados, cada um em um dia da semana.

Contudo, em épocas e lugares diferentes a semana variava em quantidades de dias. Para o povo da América Central a semana tinha 5 dias, para a antiga Roma – 8 dias, os antigos gregos – 10 dias..Foi somente no séc. II d.c. que os soldados romanos trouxeram essa divisão de 7 dias do Egito para Roma, o que só foi oficializado em 321 d.c.

Quanto ao mês, este é medido a partir de uma volta completa que a lua dar ao redor da terra, a duração dessa órbita é em torno de 29d.. 12h. 44m e 03s e é chamado de lunação. Como se convencionou dividir o mês em 30 dias daí as pequenas variações. Para os antigos, o mês iniciava no primeiro dia de lua nova, para isso eles ficavam observando a noite, para marcar bem esse início.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral

Professora: Dalva Soares

Estagiária: Tatiana Lima de Siqueira

Turma: 1ª série do Ensino Médio – B

Turno: Noturno

Aluno (a): _____

AVALIAÇÃO

- A partir do que foi discutido em sala de aula sobre a “Periodização histórica e seus significados”, apresente o que mais lhe chamou atenção em cada um desses três pontos:
 - 1 – Surgimento e significado da nomenclatura: Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea.
 - 2 – Noção de tempo na Antiguidade, no Período Medieval e na Modernidade.
 - 3 – Os vários tipos de calendários e o significado das partes deste.

1º PLANO DE AULA:

Data: 18/02/2000

Série: 8ª D

Turno: Noturno

Carga Horária: 2 h

Tema: Rússia: O comunismo no poder

Título: Difusão do Comunismo

Objetivos:

- Apresentar as principais idéias que fundamentam o socialismo, mostrando o porquê destas terem encontrado apoio na classe operária.
- Situar historicamente o surgimento do pensamento socialista, percebendo as principais modificações que este sofreu no processo histórico.

Conteúdos:

- Surgimento do pensamento socialista no século XIX e sua grande aceitação nos meios operários.
- Pensamento socialista = solução para os problemas vividos pelos trabalhadores.
- Fim da exploração, igualdade entre os homens e fim da “propriedade privada”.
- Segunda metade do séc. XIX, socialismo, pensamento em difusão na Europa, América e Ásia.
- Marx e Engels – críticos do socialismo “utópico”, principais pensadores da revolução comunista.

Metodologia:

A aula terá como pressuposto metodológico o posicionamento crítico quanto a redução da explicação do que venha a ser comunismo ou socialismo, procurando

mostrar o quanto esses dois conceitos são carregados de preconceitos ou de supervalorização. Usarei nesta aula painéis sobre o tema e a exposição oral do assunto.

Bibliografia:

FERREIRA, José Roberto Martins – História: 8ª série. São Paulo: FTD, 1997. p. 11-22.

DEGUEUR, Ricardo. TOLEDO, Eliete. História cotidiano e mentalidades – Da hegemonia burguesa à era das incertezas – séc. XIX e XX. Vol 4. São Paulo: Atual, 1995. p. 75-84.

VICENTINO, Cláudio. História, memória viva. Idade Moderna e Contemporânea. São Paulo: Scipione. 1995. p. 154-160.

FARIA, Ricardo de M., MARQUES, Adhemar M., BERUTTI, Flávio. História – segundo volume. Minas Gerais: Editora Lê. 1989. p. 11-23.

2º PLANO DE AULA:

Data: 21/02/2000

Série: 8ª D

Turno: Noturno

Carga Horária: 2 h

Tema: Rússia: O comunismo no poder.

Título: Revolução de 1917: o uso das idéias socialistas.

Objetivos:

- Discutir acerca das condições históricas que possibilitaram a Rússia se tornar socialista, através da Revolução de 1917.
- Questionar o conceito – Revolução.
- Correlacionar a aceitação pensamento socialista a partir da realidade russa, com outras realidades, onde esse pensamento teve influência, inclusive falando um pouco do caso do Brasil naquele contexto.

Conteúdos:

- Rússia: nação contra a opressão.
- A guerra trouxe a revolução.
- Grupos opositores: Bolcheviques e Monchevique.
- Os bolcheviques assumem o poder.
- Um sonho e muitos obstáculos.
- O Caso do Brasil = “Intentona comunista”.
- Stálin, o comunismo pela força.

Metodologia:

Durante a aula tentarei, a partir de exemplos e perguntas incitar um debate, fazendo assim com que questione o tema e a realidade russa e a nossa. Usarei novamente os painéis, um mapa-mundi para localizar a Rússia, o quadro de giz e a aula expositiva.

Bibliografia:

- FERREIRA, José Roberto Martins. História: 8ª série. São Paulo: FTD, 1997. p. 11-22.
- DEGUEUR, Ricardo. TOLEDO, Eliete. História: cotidiano e mentalidades – da hegemonia burguesa à era das incertezas – séc. XIX e XX. Vol. 4. São Paulo: Atual, 1995. p. 75-84.
- VICENTINO, Cláudio. História: memória viva. Idade Moderna e Contemporânea. São Paulo: Scipione. 1995. p. 154-160.
- FARIA, Ricardo de M., MARQUES, Adhemar M., BERUTTI, Flávio. História – segundo volume. Minas Gerais: Editora Lê. 1989. p. 11-23.

3º PLANO DE AULA:

Data: 25/02/2000

Série: 8ª D

Turno: Noturno

Carga Horária: 2 h

Tema: Rússia: o comunismo no poder.

Título: Revisão e Avaliação.

Objetivos:

Despertar questões a partir da revisão do tema discutido nas últimas aulas e perceber o aproveitamento das discussões anteriores e atuais.

Conteúdo:

- “Difusão do Comunismo” (1ª aula).
- “Revolução de 1917: o uso das idéias socialistas” (2ª aula).

Metodologia:

Durante a revisão utilizarei de questões que façam com que além de se lembrar^o que já foi discutido, para questionar o emprego desse pensamento e a realidade desta, ^{questão,} como também da nossa. Farei a aula dialógica, me utilizando de todos os painéis, do quadro de giz e distribuir uma folha com algumas questões impressa.

Bibliografia:

FERREIRA, José Roberto Martins. História: 8ª série. São Paulo: FTD. 1997. p. 11-22.

DEGUEUR, R. Ricardo., TOLEDO, Eliete. História: cotidiano e mentalidades – Da hegemonia burguesa à era das incertezas – séc. XIX e XX. Vol. 4. São Paulo: Atual, 1995. p. 75-84.

VICENTINO, Cláudio. História, memória viva. Idade Moderna e Contemporânea. São Paulo. Scipione. 1995. p. 154-160.

FARIA, Ricardo de M., MARQUES, Adhemar M., BERUTTI, Flávio. História – segundo volume. Minas Gerais: Editora Lê. 1989. p. 11-23.

- 39
- Texto referente à temática dada na 8ª série do Ensino Fundamental: O Comunismo no poder.

1. A grande difusão do comunismo.

O surgimento do pensamento socialista foi no séc. XIX, a idéia central dos primeiros socialistas era que haveria justiça social a partir do momento que a indústria fosse se desenvolvendo, ou seja, ela iria produzir mais, assim todos poderiam desfrutar dos seus produtos. O séc. XIX, vivia o surgimento e desenvolvimento da indústria e os operários viviam sob grande exploração, chegavam a trabalhar cerca de 12 h a 14 h por dia em péssimas condições, ganhavam muito pouco e trabalhavam homens, mulheres e crianças, todos eram explorados não importava idade, sexo, estado de saúde.

O pensamento socialista, pregava a justiça social, a igualdade entre os homens, o fim da propriedade privada, o direito ao homem viver bem, e isso indicava ter direito a comer, vestir, morar, ter saúde, lazer, educação igual para todos, ele pregava o fim da exploração e tudo isso fizeram com que esse pensamento tivesse grande aceitação pelos operários.

Com o passar do tempo, lá por volta da metade do século XIX, foi-se percebendo que o socialismo como era pensado pelos antigos socialistas seria impossível de existir, pois quanto mais a indústria se desenvolvia mais os seus donos queriam enriquecer e para isso explorava mais seus operários. Por isso que Marx e Engels chegaram a chamar aqueles primeiros socialistas de ingênuos, para esses dois socialistas o fim da exploração só veria quando fosse derrubado o governo burguês, retirado do poder dos ricos seus bens, suas fábricas, lojas, terras e distribuídos aos trabalhadores, não era para haver mais propriedade privada, isto é, ninguém mais seria dono de bem algum, tudo seria do Estado, mas este daria o direito de todos de terem uma casa, terem como se alimentar, como se transportar, todos teriam empregos e ninguém iria ganhar mais ou ter mais coisas que o outro, assim acabava com a desigualdade social, não teria mais rico nem pobre, todos teriam iguais condições.

Para se conseguir um país assim deveria acabar com o sistema político que estava no poder, e o implantar um novo tipo de Governo, deveria acabar com o capitalismo – que pregava a propriedade privada – e colocar no lugar o socialismo, para haver um comunismo. Essas idéias começavam a ganhar força e no início do século XX já era muito conhecida e discutida em muitos países da Europa, Ásia e América, inclusive no Brasil.

2. Revolução Russa de 1917 = o uso das idéias socialistas.

- Rússia no séc. XIX = potência européia = país agrícola, com 90% de sua população vivendo no campo.
- CZAR, era o governo da Rússia antes da Revolução, este era absoluto, mandava tanto no povo quanto nos nobres e Igreja.
- Rússia século XIX = má distribuição de renda, opressão, perseguição política, greves, insatisfação popular.
- Em 1914 a Rússia entra na Guerra (1ª Guerra Mundial), o que piora a situação e a crise interna = 15 milhões de russos são convocados, no 1º ano morrem cerca de 3 milhões. As fábricas e campos só produziam para a guerra, operários trabalhavam mais, ganhavam menos.
- 1917 = sob muita pressão da burguesia, operários, camponeses, o CZAR renuncia.
- Dois grupos comunistas disputavam a liderança do partido os Mencheviques (minoridade) = mais moderados e queriam mudanças mais lentas através de reformas e os Bolcheviques (maioria) = mais radicais e queriam mudanças mais rápidas, mesmo que fosse através de conflitos.
- Governo Provisório = interesses da burguesia = insatisfação popular.
- No final do ano de 1917 sobe ao poder os Bolcheviques, liderado por Lênin = a Rússia se torna socialista = 1922 – Cria-se, pela união dos países vizinhos que logo ficaram sob o poder socialista da Rússia, a União Soviética ou URSS = União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.
- Lênin morre em 1924 = disputam o poder Trotsky e Stálin = Stálin se torna o governante da Rússia de 1924 até 1953, quando morre.

Alguns Resultados:

Construiu na URSS um grande parque industrial em pouco tempo, fazendo dela uma grande potência mundial, disputando poder com os Estados Unidos até 1989. Acabou com a miséria, a fome e o analfabetismo.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral

Professora: Dalva Soares

Estagiária: Tatiana Lima de Siqueira

Turma: 8ª Série do Ensino Fundamental

Turno: Noturno

Aluno (a): _____

Avaliação:

(Questões para debate a partir das respostas)

1 – Na sua opinião o comunismo foi uma forma de organizar a sociedade Russa que melhorou ou piorou a situação do país a partir de 1917?

2 – Você acha que a forma como Stalin governou a Rússia, ou seja, com violência e eliminando todos que se opusessem ao seu governo, foi necessário para manter o comunismo? Porquê?

3 – Para o pensamento socialista a propriedade privada é o “grande mal da sociedade”. Você concorda? Porquê?

4 – Na sua opinião quem era que tinha razão: os bolcheviques ou os Mencheviques? Porquê?

5 – Por que o socialismo teve grande aceitação entre os operários?

3º CAPÍTULO

A INSTRUMENTALIZAÇÃO DO FILME EM SALA DE AULA

Durante o momento do estágio senti a necessidade de apresentar algum outro recurso além do tradicional quadro de giz e aula expositiva, quis portanto trabalhar com um filme que expusesse a questão do comunismo^{-OUTUBRO-} – temática abordada na 8ª Série do Ensino Fundamental e um documentário sobre os “cosmos” para a 1ª série do Ensino Médio. Infelizmente não me foi possível tal exercício, pois a sala de vídeo do colégio em que estagiei estava em reformas e o vídeo não podia ser deslocado. Senti muito, por não poder ter feito o uso desse recurso áudio-visual que considero importantíssimo, dada a riqueza de discussões que ele possibilita.

Mesmo não tendo utilizado o filme em sala de aula, por motivos alheios a minha vontade e planejamento como já citei, gostaria de trabalhar nesse capítulo do relatório esse recurso, pois se no meu curto espaço de tempo de estágio não o utilizei, tenho certeza que muito será útil essa discussão, visto que irei ser professora e no exercício desse ofício tenho a intenção de tornar ampla as possibilidades de produção de conhecimento, dentro e fora da sala de aula e um dos caminhos dessa ampliação da ótica histórica é o uso do filme.

A opção de trabalhar com filme em sala de aula vem da necessidade do historiador saber instrumentalizar pedagogicamente aquele que faz parte do cotidiano dos alunos, ou seja, trazer para sala de aula aquilo que é comum e central na sala de estar, isto é, o aparelho áudio-visual. Atualmente a imagem ocupa um espaço vital na vida das pessoas e como professora é preciso, primeiro saber utilizar da melhor forma possível novas técnicas de ensino/aprendizagem em História; segundo ter perspicácia para captar e trabalhar com aquilo que está presente em nosso cotidiano, de modo a

fazer com que essa invasão de imagens do mundo moderno, seja incorporada ao ensino da história de maneira séria, amadurecida e criativa.

Não podemos fechar os olhos para as transformações aceleradas pelas quais passam o nosso mundo, precisamos acompanhá-las, para isso é necessário estarmos abertos à inovações e na medida do possível adaptá-las ao nosso campo, daí o uso de novos objetos, novas abordagens e novos problemas na produção e no ensino de História.. ¹ O saber histórico desse modo, tem buscado possibilitar e fundamentar alternativa para métodos de ensino e recursos didáticos, assim, professores e educadores têm buscado outros modos de compreender a relação presente/passado, encarando a realidade não mais como única, mas sim múltipla, complexa e descontínua. ² Encarar a realidade como múltipla implica numa forte mudança epistemológica no pensar da e a história, pois aí implica dizer que múltiplos também são os caminhos para falar sobre essa realidade, múltiplas são as possibilidades de inscreve-la, construí-la ou porque não inventá-la na sala de aula.

Busco, portanto, aqui discuti um pouco sobre o uso e desuso do filme nessa nova lógica epistemológica da história, sei que a presença desse recurso na sala de aula não é novidade, mas é quanto a forma como usa-lo que quero aqui abordar. Quero trabalhar um pouco no sentido de refletir sobre como olhar uma produção cinematográfica ao inseri-la no programa da disciplina? Quais perguntas fazer? Enfim, como levar para o ensino de História esse recurso sem cairmos na tradicional armadilha de utiliza-lo apenas como ilustração?

A história, por durante muito tempo, foi considerada enquanto um saber neutro, um saber que dizia a verdade sobre o passado e que era construída a partir de documentos legítimos, e ser legítimo era ser preferencialmente escrito. É pois, essa história que ainda hoje é contada em muitos livros didáticos, história sem maiores discussões, uma história feita de maneira simples e de fácil assimilação, porque não se explica, nem se analisa os “fatos”, que são apenas narrados. Essa forma de produzir a História é herdeira do século XIX, aquela produzida pelo Instituto Histórico e

¹ Referência a discussão feita pela Coleção História: Novos objetos. História: novos problemas. História: novas abordagens. Organizada por LEGOFF, Jacques e NORA, Pierre. Rio: Francisco Alves. 1995.

² Brasil. Séc. de Educação Fundamental: parâmetros curriculares nacionais: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 30.

Geográfico Brasileiro, cuja tônica era a imparcialidade, pois o discurso era para ser científico, já que o historiador teria de narrar a verdade dos fatos, sem análise ou interpretação, o que a transformaria em algo subjetivo, já que a opinião pessoal do autor aí estaria envolvida.³ Nesse sentido, é que ainda hoje se questiona quanto ao lugar e a importância do uso de outras fontes em História, procura-se ainda descobrir se é legítimo utilizar fontes como filmes, poesias, músicas, iconografia, romance, e outros na produção historiográfica visto que esses recursos têm cada um sua linguagem específica e que não tem como prioridade o compromisso com a “verdade”, compromisso este que para muitos historiadores seria imprescindível à História.

No entanto, os novos debates historiográficos tendem a incorporar temáticas novas à história e a trabalhar com fontes outras que não somente os tradicionais documentos oficiais, visto que História deixou de ser para esta corrente de pensamento um saber imparcial e objetivo, mas sim algo escrito por mãos humanas, por pessoas que tem um lugar na sociedade, logo, fala deste lugar; por pessoas que têm sua visão de mundo, seus valores e crenças e que na hora de escrever, por mais que tentem não conseguem se desprender destes, sendo assim história é versão, é interpretação do visto, ouvido ou lido, desta forma não contém a verdade em si, mas é construção de verdades.

A nova tendência historiográfica, cansada do racionalismo científico do séc. XIX, rejeitando as velhas concepções positivistas de uma história factual, política e diplomática; e desencantada com a rigidez e o economicismo de um marxismo ortodoxo, passou a afirmar a não existência de verdades absolutas, estimulando novos olhares e abordagens com a realidade, em uma e outra vertente, a história social dos anos 60 e 70 restabeleceu o “ofício do historiador”. No decorrer dos anos 80, a história social desembocou na chamada “a nova história cultural”, que passaria lidar com novos objetos de estudos: mentalidades, valores, crenças, mitos, representações coletivas trazidas na arte, literatura, formas institucionais.⁴ Aqui se localiza o uso do nosso objeto em estudo, o filme, da forma como pretendo abordar. Segundo, esse pensamento, às imagens e discursos sobre o real não são exatamente o real ou, em outras palavras,

³ ABUD, Kátia Maria. “O livro didático e a popularização do saber histórico”. In: SILVA, Marcos A. da (org.) Repensando a história. Rio. Ed. Marco Zero. P. 82-83.

⁴ PESAVENTO, Sandra Jatahy. “Em busca de uma outra história: Imaginando o imaginário”. In: Revista Brasileira de História. Nº 29. Vol. 15. São Paulo: Contexto/ANPUH. 1995. p. 11-13.

não são expressões literais da realidade, como um fiel espelho,⁵ mas sim, são construções de um dado real, isso porque, não existe um real exterior ao discurso a ser apreendido, não existe dessa forma um fato a ser resgatado tal qual aconteceu, isto é, um fato enquanto um acontecimento arrolado, poldado e perfilado em contornos nítidos nunca chegou mesmo a existir, pois na realidade o fato, no momento em que ocorre já é dispersão, ele já se arrola a outros acontecimentos, já que nasce de um amarrar e desatar de outros, que com ele interage, o torna possível e o dissolve, dessa forma o fato não existe por si mesmo.

Assim o uso do filme deve ser percebido enquanto mais uma forma de contar um “fato”, mais uma forma de representar o “real”, mais uma forma de fazer e construir a história, ou seja, é mais um discurso, que assim como qualquer outro, constrói o passado, no imaginário daqueles que está assistindo, mas também que já é fruto de outras construções do passado nas quais ele se baseiou, seja elas escritas, ouvidas ou imaginadas, pois mesmo as imaginadas partem de algum lugar, a partir de alguma experiência, ou seja, mesmo a imaginação não é tão livre quanto se pensa.

O passado nos chega, enquanto discurso, nesse sentido tentar reconstituir o real é reimaginar o imaginado, já que não nos é possível restaurar o real já vivido em sua integridade, primeiro porque não podemos nos transportar na máquina do tempo, segundo porque mesmo se assim o fizéssemos e fôssemos testemunhas oculares, nossa narração sobre o “ocorrido” ainda assim seria nossa versão, nossa interpretação, nosso olhar sobre o fato, logo, também nossa imagin(ação) daquilo. Dessa forma, caberia aqui indagar se os historiadores, no seu “resgate” do passado, podem chegar a algo que não seja uma representação ...⁶ Sendo assim, como querer negligenciar o filme enquanto um recurso útil à construção do saber histórico? Como ignorar sua carga de contribuição na produção de mais uma versão, interpretação ou representação da história?

Durante muito tempo o filme foi visto como ilustração de um determinado fato, e como tal podia ser visto como algo que trazia dados sobre um determinado tempo e espaço, mas não se fazia uma discussão mais séria sobre a utilização desse objeto como instrumento de ensino/aprendizagem em história. Pois, ele era visto como algo não

⁵ Id. Ib. P. 15.

⁶ Id. Ib. P. 17.

muito sério, por isso dispensava maiores cuidados com o seu uso. O “real” o “fato” podia ser “mais ou menos” aquilo representado. Dessa forma, foi (e ainda é) visto e (re)visto muitos filmes, documentários, isto é, recursos audiovisuais de uma forma geral na e pela história.

Hoje buscamos aprimorar tal uso e incentivar tal debate. Até onde um filme pode “ilustrar” uma época? Será que ele pode? Um fato pode ser apreendido por alguma fonte em especial, seja ela escrita, oral ou audiovisual? Sabemos que o “historiador escolheu esse ou aquele conjunto de fontes, adotou esse ou aquele método de acordo com a natureza de sua missão, de sua época, trocando-os como um combatente troca de armas ou táticas quando aquelas que utilizava perdem sua eficácia”,⁷ porém sua pretensão de reconstituição da “verdade histórica” tão almejada nunca foi conseguida, porque simplesmente fonte nenhuma traz em si o “fato” tal qual ele foi, pois este mesmo momento que ocorre já se dispersa, torna-se assim que ocorre versões, interpretações das pessoas que testemunharam, vivenciaram ou ouviram falar.

Sendo assim, fonte nenhuma apreende um acontecimento pronto e acabado, mesmo as tidas como as mais confiáveis como a escrita, o documento de época, mesmo estas foram (e são) versões de um ocorrido, foram (e são) interpretações de um visto ou ouvido, que por mais que se quisesse traduzir e descrever, partiu de um lugar, trabalhou com suas limitações e (im)possibilidades.

O documento é portanto montagem, que parte de escolhas, conscientes ou não, arbitrários ou não, mas são escolhas e o nosso passado vai sendo constituídos através dessa relação de “fatos”, “dados” e fontes. O filme, tido por muitos como pura ficção é também montado e como o tão exaltado documento parte da seleção de determinadas coisas em detrimento de outras; até pouco tempo “o historiador não poderia se apoiar em documentos dessa natureza. Todos sabem que ele trabalha numa redoma de vidro: - Aqui estão minhas referências, aqui estão minhas provas! Mas ninguém diria que a escolha desses documentos, a forma de reuni-los e o enfoque de seus argumentos são

⁷ FERRO, Marc. “O Filme: uma contra-análise da sociedade?”. In: História: Novos objetos. (org.) LEGOFF, Jacque e NORA, Pierre. 4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. P. 2000.

também uma montagem, um truque, uma trucagem.⁸ Portanto, como considerar e precisar ficção e realidade, se tudo parte de escolha e “trucagem”?

Nesse sentido é também lógico considerar um filme “neutro”, pois toda e qualquer fita se pronuncia diante de todos os valores. “Qualquer fita, desde a mais despreocupada narração policial até as fitas que tratam conscientemente dos valores, pressupõe um certo conceito de liberdade (...) Não há fitas inocentes”.⁹ Como também é impossível cobrar “autenticidade histórica”, quando o tido “autêntico” também é montagem. Isso não quer dizer que a história seria um caos total, tudo invenção, portanto, nada existe nem faz sentido, existem critérios e coerências históricas que fazem com que ela não perca sua razão de ser.

Dessa forma, o filme, como o documento, parte de um olhar, parte de um contexto, que fala deste e se inscreve nesse.

Usar o filme em sala de aula, não é, como vimos, algo de simples deleite, como se fosse apenas um momento de “relaxamento” da rotina diária de aula, ou como o momento de ver em movimento um pouco do que foi dito, ou seja, falou-se sobre – o Período Militar, no final do assunto apresenta-se “O que é isso companheiro?”,¹⁰ falou-se sobre a vinda da Família Real ao Brasil, aí coloca-se “Carlota Joaquina”;¹¹ não podemos enquanto educadores cair nesse lugar comum e inútil, temos, a partir de tudo que discutirmos fazer nosso lugar, e nossa vez na contribuição do enriquecimento da produção do saber histórico, como também no despertar de uma sensibilidade do aluno para com a História, fazer com que este comece a olhar para essa disciplina com mais vida, porque ela fala de vida; olhar para ela com mais interesse, porque ela é interessante; enfim, fazer com que o aluno perceba a história não como um conhecimento enfadonho e “decoreba”, como comumente é vista, mas sim um conhecimento criativo, estimulante e atual, para tanto é necessário o professor passar a ter mais zelo pelo instrumento que tem em mãos e buscar se atualizar a partir do bom uso dos recursos que lhes são possíveis.

⁸ Id. *Ibid.* p. 202.

⁹ BERNADET, Jean-Claude. *Trajectoria crítica*. Editora Polis: São Paulo. 1978, p. 46.

¹⁰ “O que é isso companheiro?”. Filme de Bruno Barreto, adaptado do romance homônimo de Fernando Gabeira. Produzido em 1997.

¹¹ “Carlota Joaquina”. Filme de Carla Camuratti. Marco de retorno da nova fase do cinema brasileiro. Produzido em 1994.

Assim, o filme pode possibilitar esse enriquecimento didático e pedagógico, desde que seja bem trabalhado. Não basta apenas levar o vídeo para a sala de aula e mostrar o filme, isso é pouco e cai geralmente no vazio, é preciso antes planejar seu uso, é preciso que o professor tenha consciência de recurso que está utilizando, que já tenha (obviamente) assistido, pelo menos por mais de uma vez, que tenha buscado refletir sobre as imagens que a câmera produz, perceber o que aparece mais, como aparece, o que quer transmitir, se ali não tem uma visão sobre o assunto abordado e qual visão é esta; que tenha visto bem as legendas, consiga ter um certo controle sobre os diálogos, para que a partir destes possa levantar algumas questões, que tenha lido, buscado se informar quando foi produzido, quem dirigiu, se foi um filme bem aceito pelo público, se foi um filme comercial, ou seja, um produto que tenha boa parte do seu conteúdo ditado pelos gostos e pelas expectativas do público; qual a mensagem final que ele dar, enfim ^{ove} tenha propriedade e segurança sobre ele.

“Um filme diz tanto quanto for questionado – são infinitas as possibilidades de leitura de cada filme: reconstrução dos gestos, dos vestuários, do vocabulário, da arquitetura e dos costumes da sua época” ¹² ou da época que ele busca retratar, isto é, mesmo quando um filme não tenha um enredo contemporâneo à sua produção, dá para se questionar a leitura que ele faz sobre o período que ele apresenta, ou seja, dá para fazer uma análise de como uma época produz outra, como ainda dá para discutir por exemplo como um povo escreve outro em seus roteiros cinematográfico, vide exemplo os filmes ocidentais que falam dos costumes orientais. ¹³

É preciso pois, o professor localizar o filme espacial e temporalmente, sabendo que toda produção cinematográfica está de alguma forma condicionada por sua época, seja, política, social, cultural ou economicamente; como também é preciso estar consciente de que esta mesma produção de algum modo ajuda a condicionar, no sentido de também exercer influência sobre sua época, seja na forma de amar e ser amado, como na sensibilidade de sorrir, chorar, formar opinião sobre algum tema, enfim, o cinema é um forte estimulador, repressor ou mesmo moderador de emoções diversas. É pois preciso saber trabalhar com elas.

¹² BRASIL, Umbelino. “O filme documentário – como documento da verdade”. Internet – UFBA.

¹³ Ver por exemplo “Nunca sem minha filha”, “Apocalypse now”, dentre outros.

Um exemplo que ilustra essa questão de como as diferentes épocas produzem sentidos diferentes em suas produções e como estas por sua vez ajudam a construir sensibilidades novas em seus espectadores, logo, ajuda também a construir sua época, é o filme já citado “O que é isso Companheiro?”, tendo sido produzido em 1997, dirigido por Bruno Barreto, fruto de uma nova fase do cinema brasileiro, ele nas palavras de seu diretor é considerado um filme que contém uma história com uma solução não maniqueísta.¹⁴ Fato que é expressão bem do momento que ele é produzido, ou seja, momento, em que o mundo não se divide mais em dois muros onde se faça necessário a opção de qual lado se encontra, como era a época da qual o filme busca tratar, final da década de 60, em pleno Regime Militar, onde quem não era da direita era da esquerda e vice-versa. Naquele momento e até há alguns anos pensar um filme desse sobre tal temática não ter um posicionamento contrário à ditadura, era ser alienado ou no mínimo insultar a Democracia, é certo que ainda hoje há quem discuta o posicionamento de Bruno Barreto,¹⁵ mas de uma forma geral, passou-se despercebido esse detalhe. Daí, não existir filme histórico, como vulgarmente se fala ao se referir a filmes sobre os “grandes marcos” da história, falar assim é redundância, pois todo filme é histórico já que todos eles se localizam na e falam sobre a história, seja ela, passada, presente ou mesmo imaginada, já que a imaginação, a fantasia e a utopia fazem parte da dimensão histórica do sujeito.

Concluo dizendo que a construção e montagem das fontes são assim diferenciada a partir também do lugar e da forma como cada uma é estruturada, pois existem linguagens específicas para as várias fontes, como para uma obra literária, para a memória oral e escrita, a fotografia, a música ou o filme, sem com isso haver privilégios de uma determinada forma sobre a outra. Já que não há a verdade essencial a ser apreendida, logo também não há o caminho mais confiável a encontrar. O que há são caminhos que devem ser trilhados, cada um tendo seu modo, respeitando suas particularidades, mas sabendo que todos podem levar às experiências vividas na história e sentida pela história, já que são partes dela; o ideal é saber combinar as

¹⁴ Ver SOUZA, Okky de. “A estrela sobe” – Revista Veja. Editora Abril. Edição 1.534 – Ano 31, nº 7 – 18/02/98 e CAMACHO, Marcelo. “A taça que faltava” – Revista Veja. Editora Abril. Ano 34, nº 10 – 04/03/98.

¹⁵ Sobre esta questão ver o texto de XAVIER, Ismail. “A ilusão do olhar neutro e a banalização” – Revista Praga – nº 3 – 1997.

particularidades de cada uma, e poder construir um saber sempre novo e criativo a partir delas

Portanto, o filme é um agente viável na produção e (re)produção no imaginário do seu público de uma dada experiência, como é também uma fonte histórica onde se encontra “dados” e estilos que servem para outros trabalhos, outras obras, outra discussão. O historiador deve sempre trabalhar com as fontes acreditando e desconfiando delas, e no caso com o filme, enquanto discurso que fala de um discurso e produz outro discurso. Dessa forma, uma fonte deve ser utilizada interagindo com outras fontes, não havendo escolha e privilégios de uma sobre a outra, mas vê-las como a (inter)ação das várias fontes, de vários discursos possíveis, que constroem determinado fato, que no caso buscam dele falar, assim vai-se construindo com essas práticas discursivas uma visibilidade e uma divisibilidade, que logo em seguida combinadas irão construindo outras tantas quanto forem possíveis. Isso também é história, dessa forma também se faz, (re)faz e conta a nossa história, tanto em nossas pesquisas, em nossas leituras e escritos, como em sala de aula com nossos alunos.

ANEXOS

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Humanidades
Departamento de História e Geografia
Disciplina: Metodologia do Ensino
Professor: Alarcon Agra do Ó
Aluna: Tatiana Lima Siqueira

- **Produção que ensina, ensino que produz: as relações entre o saber acadêmico e o escolar na dinâmica da sala de aula.**

Pensar a escola como um espaço dinâmico, vivo e produtivo é refletir a escola como um lugar privilegiado, pois, lugar de circulação não apenas de pessoas, mas de idéias, valores, histórias, enfim lugar de construção de subjetividades, já que nessa circulação dinâmica, leituras de mundo são produzidas, transmitidas, aceitadas e negadas, enfim um conjunto de sentidos são experimentadas e fabricadas nesse espaço, e como uma linha, vai costurando o tecido do sujeito ali presente.

A escola foi construída com um projeto de formação do homem moderno, isto é, houve todo um investimento pedagógico a partir do século XVIII para colocar em ação tecnologias disciplinares destinado a conformar sujeitos dóceis e ao mesmo tempo úteis ao mundo moderno e capitalista que se anunciava naquele momento. No entanto, essa tentativa de disciplinarização de sujeitos não alcançou totalmente os objetivos propostos, porque também se produziram resistência, surgiram contra poderes, desencadeou-se a insurreição dos saberes submetidos.¹ Daí porque falarmos da escola como também um lugar criativo, um lugar que mesmo tendo um projeto bem definido no seu dia-a-dia esse é extrapolado possibilitando outras formas de vivê-lo.

Falamos, até aqui de projetos, de linhas que costuram o tecido da escola e de como essas linhas podem ser reconduzidas e costurar de outras formas, outros modelos que não o planejado. Nesse sentido a disciplina de História, como parte desse esquema educativo também seguiu ao longo da sua história formas de organização que fez com que permitisse ao longo do tempo entender dentre outras coisas, as relações das

¹ VARELA, Julio. "O Estatuto do Saber Pedagógico". P. 92-93.

sociedades com a experiência do tempo, isto significa dizer que a disciplina de História não se apresenta como algo inocente, mas também traz consigo, um projeto, um fio condutor que oriente a forma como ela deve ser produzida e transmitida, dessa forma direcionando o sujeito que ela pretende produzir.

É importante estarmos atentos que aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação, mas envolve a produção ativa de sensibilidades, modos de percepção de si e dos outros, formas particulares de agir, sentir, operar sobre si e sobre o mundo.² Portanto, aprender informações na escola é também aprender uma maneira de compreender e interpretar o mundo que está em nossa volta e como não poderia deixar de ser, o ensino de história é parte integrante desse processo de ensino de leitura de mundo e analisar a forma como esse ensino é pensado e ministrado ajuda a refletirmos como essa disciplina específica ler e nos permite ler as relações dos homens com o seu tempo.

Stephanou salienta³ que o ensino de história incita-nos a pensar noções de tempo como algo linear, evolutivo e progressivo, é como se a humanidade partisse do marco zero no passado mais longínquo e caminhasse, de forma vertical até o marco máximo, como se a cada dia acrescentasse mais uma etapa da escala evolutiva pela qual caminhe a humanidade, e cada vez nos tornaremos melhores, mais inteligentes e civilizados em relação ao tempo e as pessoas passadas. O objeto da história seria o passado e objetivo seria resgatá-lo e memorizá-lo. Os discursos históricos, assim pensados, assumem o estatuto de verdade, traduzindo-se em informações acumuladas. Como sugere a autora cabe-nos perguntar. Que poder de sugestão tem essas concepções junto ao aluno? Que idéias produzem elas do passado e do presente? Que modos de pensar, sentir, agir, incitam nas crianças, adolescentes e professores que lidam com esses discursos? Que disposições e consciências são moldadas em relação ao mundo que está sendo descrito?

Questões como essas nos fazem refletir sobre como o ensino de história vem contribuindo na formação do cidadão, de alguém crítico, criativo e localizado enquanto

² POPKEWITZ, Thomas. "História do currículo, regulação e poder". Apud: STEPHANOU, Maria. "Currículos de História: Instaurando maneiras de ver, conhecer e interpretar". In: Revista Brasileira de História. SP. ANPUH /Humanitas Publicações, vol. 18, nº 36. 1998. p. 18.

³ STEPHANOU, Maria. Op. Cit. p. 18-23.

sujeito histórico; enquanto alguém parte da história, isto é, parte do que é hoje, do já, foi único, do que será amanhã, sem remeto desperta num sentimento de superioridade, sem inferioridade por se estar mais “evoluído” que os antepassados, nem inferior por estar mais “atrasado” dos que virão.

Refletir sobre quais noções se quer produzir com o ensino de história, se reproduzir a idéia de que o tempo é linear e progressivo e afirmar isso como única interpretação possível de nossa trajetória, ou discutir que a noção de tempo que conhecemos é uma leitura que foi feita sobre o processo histórico, não diz tudo, nem muito menos é a mais verdadeira do que outra que também existem, outras que também dizem e explicam e sentem o tempo de outra forma que não a nossa, que portanto a nossa forma de explicar o tempo histórico é uma construção datada e localizada, tendo surgida no Renascimento e é ocidental.⁵

Nas últimas décadas, no entanto, começou haver um alargamento das possibilidades de produção, transmissão e leitura da História, começa-se a discutir a concepção de história como construção discursiva, como trabalho que constitui o objeto de investigação, que constrói os dados históricos,⁶ como “forma cultural, através da qual os homens na contemporaneidade se relacionam com seus eventos e com o passado. Uma forma de conhecimento, uma escrita e não ação.”⁷ Portanto, história aqui é tida como uma leitura, e não como recuperação de uma suposta verdade do passado.

No entanto, aqui situa-se um problema que é quase sempre a não correspondência entre a história produzida na academia e a história ensinada nas escolas. Em análises feitas, por exemplo a respeito do livro didático, se constata que este continua sendo “a ferramenta” principal, senão a única do professor em suas aulas e aprende se constatar que nas últimas décadas, se tem crescido a preocupação dos professores do ensino fundamental e médio em acompanhar e participar do debate historiográfico criando aproximação entre o conhecimento histórico e o saber histórico

⁵ STEPHANOU, Maria. Op. Cit. p. 87-89.

⁶ Id. Ibidem, p. 19.

⁷ VEYNE, Paul. “Como se escreve a História”. Foucault revoluciona a história”. Apud: STEPHANOU, Maria. P. 19.

escolar,⁸ o fato do livro didático ser limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicos e técnicos dificulta essa aproximação, pois pelo fato desse material ter de se apresentar com uma linguagem mais acessível ao público infantil e juvenil, isso tem conduzido a simplificação que limitam sua ação na formação intelectual do aluno, além disso o livro didático, segundo nos esclarece Bitencourt, deve ser encarada como uma mercadoria, como um objeto de indústria e esta impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor,⁹ isso faz-nos perceber a complexidade que é ter apenas o livro didático como “única” leitura do professor, pois mesmo havendo um interesse em atualiza-lo com as novas abordagens, objetos e problemas da História ele será sempre limitada e como o professor pouco tem acesso a outros recursos e leituras, este termina simplesmente vendo seu trabalho se transformando num reforço das idéias contidas no livro didático adotado, que é visto pelos alunos como única fonte digna de confiança.¹⁰

Daí parte da complexa relação de não correspondência entre o mundo da produção acadêmica e o mundo de circulação e “tradução” dessa produção. Dizer apenas essas implicações da “não correspondência” entre o produzir e o transmitir. Como também seria pouco si só olhássemos esse lado da impossibilidade de se conseguir interagir conhecimento acadêmico com saber escolar; não dá para apenas negar sem nada fazer. É preciso, pararmos de apenas reclamar, é preciso reclamar, protestar mas também agir, por isso se faz necessário refletirmos sobre as possibilidades sempre possíveis da utilização criativa desse material que nos é apresentado e posto em nossas mãos, é preciso descruzarmos os braços e parar de nos escondermos por detrás daquele discurso da “eterna coitada” e buscar soluções, inventar alternativas e passarmos a conceber a aula com mais respeito, vontade e seriedade, é preciso pensar que esse curto momento da sala de aula pode ser mágico, inesquecível e fundamental na vida ou formação do aluno, como também pode ser um “saco” e seria um “saco vazio”. Por isso refletamos como tem sido nossas aulas? Qual tem sido nossa postura, a do “eterno coitado” encostado sobre o “muro de lamentações”? Ou do artista, do ser humano com vida e vontade de acertar e respeito pelo que faz e por quem o cerca?

⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998 (O conhecimento histórico: características e importância social). P. 30.

⁹ BITTENCOURT, Circe. “Livros Didáticos entre textos e imagens”. In: _____ (Org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo. Contexto, 1997, p. 73.

¹⁰ ABUD, Kátia Maria. “O livro didático e a popularização do saber histórico”. In: SILVA, Marcos A. Da. (org.). Repensando a história. Rio. Ed. Marco Zero, p. 81.

*Prática = Prática.
↳ Ensino*

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE HISTÓRIA
PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA – 1999.2 T142 / I162)
ALARCON AGRA DO Ó

PLANO DE CURSO

EMENTA – Planejamento, Execução e Avaliação da Prática de Ensino no 1º e 2º Graus.¹

OBJETIVO GERAL – Espera-se que ao final da disciplina os alunos sejam capazes de compreender e posicionar-se quanto às questões contemporâneas do ensino de história.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS – Em termos mais específicos, espera-se que, ao final da disciplina, os alunos estejam aptos a:

- Posicionar-se frente às diferentes enunciações em circulação na atualidade quanto ao ensino de história
- Compreender as complexas relações entre teoria, metodologia e ensino de história
- Posicionar-se quanto ao uso de métodos, recursos, estratégias e técnicas no ensino de história
- Posicionar-se quanto à problemática da avaliação educacional
- Produzir um Relatório Final que traduza as suas experiências na Disciplina e na Prática de Ensino propriamente dita.

CONTEÚDOS

1. Introdução ao Curso
2. A Investigação: reconhecimento do campo de estágio
 - construção da referência teórico-metodológica da observação
 - observação
 - discussão dos dados coletados / cruzamento da empiria com a bibliografia
 - produção de um Relato Descritivo e Analítico
3. O Planejamento das Atividades de Docência
4. A Execução das Atividades de Docência
5. A Avaliação das Atividades de Docência
6. A Construção do Relatório Final

METODOLOGIA

A disciplina será ministrada a partir dos procedimentos seguintes:

- aula expositiva dialogada

¹ Hoje, Ensino Fundamental e Médio. Cf. Lei 9.394/96. que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

- discussão de textos e afins
- atividades orientadas (estágio)
 - observação
 - planejamento
 - docência
- acompanhamento da produção do trabalho final

AVALIAÇÃO

A avaliação da disciplina será realizada mediante a consideração de algumas atividades:

- fichas de textos
- produção de papers
- relatórios parciais
- relatório final

Os critérios levados em consideração para a avaliação das atividades serão:

- criatividade
- pontualidade
- correção no uso da língua
- capacidade de problematização

BIBLIOGRAFIA²

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons – a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação dos professores*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1998.
- BANN, Stephen. *As invenções da história - ensaios sobre a representação do passado*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.
- BARROS, Armando Martins de. O tempo da fotografia no espaço da história: poesia, monumento ou documento? In: NUNES, Clarice. (org.) *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992. pp. 69-84.
- BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BITTENCOURT, Circe. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

² Sugere-se aos alunos a busca por novos textos – em livros, revistas, através da Internet, etc.

- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- CALDAS, Waldenir. *Iniciação à música popular brasileira*. São Paulo: Ática, 1985.
- CADERNOS CEDES 10: *A prática do ensino de história*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.
- CARRETERO, Mário. *Construir e ensinar – as ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CHAFFER, John. et al. *A história e o professor de história*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- COSTA, Marisa Vorraber. (org.) *Escola básica na virada do século - cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- COSTA, Marisa Vorraber. (org.) *Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.
- COSTA, Marisa Vorraber. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1998.
- DIAS, Rosa Maria. *Lupicínio e a dor-de-cotovelo*. Rio de Janeiro: Leviatã Publicações, 1994.
- DOSSE, François. *A história em migalhas: dos “Annales” à “Nova História”*. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault (1926-1984)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault e seus contemporâneos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1991.
- FEBVRE, Lucien. *Combates pela história I e II*. Lisboa: Editorial Presença, 1977.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Pensar a história, repensar seu ensino*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil – história oral de vida*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- GAY, Peter. *Freud para historiadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GHIRALDELLI JR., Paulo (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez: Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOMES, Marco Aurélio A. de Filgueiras. (org.) *pelo Pelô – história, cultura e cidade*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia / Faculdade de Arquitetura / Mestrado em Arquitetura e Urbanismo, 1995.
- GONÇALVES JR., A. J. et alli. *O que é urbanismo*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- GOUVÊA, Regina R. & SCHAAF, Mariza B. Significados da urbanização: traços e fontes do historiador. In. SÁ, Cristina. (org.) *Olhar urbano, olhar humano*. São Paulo: IBRASA, 1991. pp. 55-80.
- GUATTARI, Félix. *Linguagem, consciência e sociedade*. In. SAÚDELOUCURA 2. São Paulo: Hucitec. 2.ed., s.d. pp. 03-17.
- HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

- JOANILHO, André Luiz. *História e prática – pesquisa em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.
- LACERDA, Sônia et al. *História no plural*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.
- MALERBA, Jurandir. (org.) *A velha história – teoria, método e historiografia*. Campinas: SP: Papyrus, 1996.
- NEVES, Maria Aparecida. *Ensinando e aprendendo história*. São Paulo: EPU, 1985.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. *As ciências sociais na escola para alunos de 12 a 16 anos*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- NIKITIUK, Sônia L. (org.) *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.
- PISNKY, Jaime. (org.) *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.
- REIS, José Carlos. *Tempo, história e evasão*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA v.9 nº 19. *História em quadro negro – escola, ensino e aprendizagem*. São Paulo: ANPUH/Editora Marco Zero, set.89/fev.90.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA v.18 nº 36. São Paulo: ANPUH/Humanitas Publicações, 1998.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SILVA, Marcos A. da. (org.) *Repensando a história*. São Paulo: Editora Marco Zero.
- SILVA, Marcos A. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da et al. (orgs) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo et al. *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática, 1989.
- WHITE, Hayden. *Meta-história - a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

II UNIDADE - LEITURAS

Em qual mundo trabalhamos? Qual o mundo que desejamos?

HOBBSAWM, Eric J. Rumo ao milênio. In. _____. *Era dos extremos – o breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. pp. 537-562.

LINHARES, Célia Frazão & GARCIA, Regina Leite. Ponto de partida: a realidade como desafio. In. _____. (orgs.) *Dilemas de um final de século: o que pensam os intelectuais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996. pp. 16-25.

Visões acerca da formação docente

PICONEZ, Stela C. B. (coord.) *Prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papyrus editora, 1999.

O ensino de história

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Aprender e ensinar história no ensino fundamental, pp. 37-41)

II UNIDADE - ATIVIDADE

Produza um texto – a partir das leituras indicadas, de sua experiência e das discussões em sala de aula – no qual sejam discutidos os pontos abaixo:

- O mundo não existe apenas fora da sala de aula – afinal, esta não é um espaço neutro e asséptico, imune às transformações históricas, muito pelo contrário.
- A sala de aula pode ser um espaço privilegiado para a experimentação de nossos (e dos nossos alunos) projetos éticos, políticos, culturais, etc. – mas, enfim, quais os nossos sonhos, e quais os nossos limites?
- O que é, enfim, aprender e ensinar história no ensino fundamental? E em que medida o estágio nos ajuda a construir isto?

O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

1-3-B-1

Informações Gerais

As possibilidades à vista para a construção do estágio desta prática de ensino são:

- regência em salas de aula de uma escola pública (no presente, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Severino Cabral);
- organização de um curso especial para alunos da rede pública (preferencialmente a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Severino Cabral):
 - reforço para alunos com dificuldades de aprendizagem em história;
 - oficina de material didático para alunos com dificuldades de aprendizagem em história;
 - curso de história para o vestibular;
 - ?

O Planejamento

A literatura educacional, por um lado, e a experiência docente, por outro, apontam para o alto grau de complexidade do ato pedagógico, no sentido de que sua definição sempre parte do suposto de que ele é multidimensional e multirreferencial. Atuar como professor pressupõe uma série de habilidades, uma série de conhecimentos – e a criatividade para articular tais habilidades e tais conhecimentos com os dados empíricos da experiência cotidiana da sala de aula.

Esta complexidade é, na atualidade, acrescida, em face das profundas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais por que passamos, tendo em vista que este panorama de redefinição do mundo implica, também, em movimentos de redefinição dos papéis da educação e da escola na sociedade, bem como na necessidade de uma requalificação docente frente às novas exigências do mercado e do saber (Libâneo 1998). Isso vem trazendo, inclusive, grande sofrimento para os educadores, muitos dos quais sentem-se exaustos emocionalmente e em meio a uma séria crise de identidade pessoal e profissional (Codo 1999).

O planejamento de ensino é a estratégia recomendada pela literatura educacional para a efetiva harmonia de tantas demandas.

O planejamento de ensino é construído pela bibliografia educacional como sendo um conjunto articulado de práticas pelas quais o professor explicita sua concepção de mundo e de educação – na medida em que ele aí torna claros seus objetivos, os conteúdos que imagina trabalhar, através de que procedimentos sua aula se fará, além de construir as normas e os instrumentos pelas quais poderá avaliar o que será feito (Martins 1990). Neste movimento o professor institui uma modalidade específica de intervenção pedagógica, considerando (mesmo que de maneira involuntária) elementos de sua experiência histórica (em termos amplos e restritos) na elaboração do seu agir. No planejamento o professor

projeta as características de seu trabalho futuro, objetivando assim seus desejos, suas demandas, suas crenças, seus valores, suas expectativas, sua idealização do mundo futuro.

Em muitos casos o planejamento é a circunstância (por vezes a única) em que estes elementos todos se tornam claros para o professor, ele se percebendo efetivamente como sujeito socialmente envolvido na elaboração cotidiana da história apenas a partir da configuração prospectiva de suas modalidades de ação. O ato de planejar, neste sentido, pode vir a ser o espaço de mediação pelo qual o professor conseguirá superar o imediatismo das ações parceladas e fragmentadas do dia a dia na composição de um fazer pedagógico mais articulado, mais consistente, mais elaborado.

Como se vê, o planejamento de ensino é um momento especial, podendo em linhas gerais ser entendido como o estabelecimento das *referências* do trabalho pedagógico.

Com relação a isso é interessante pensar o planejamento a partir de algumas considerações de Michel de Certeau, no seu *A Invenção do cotidiano* (1994). Neste livro, entre outras coisas, Certeau faz referência ao fato de que as estruturas narrativas (entre as quais poderíamos imaginar estar contido o planejamento de uma dada intervenção pedagógica) funcionam como uma sintaxe, na medida em que instituem códigos de comportamentos e de seu ordenamento e controle, além de estabelecerem séries legítimas ou não de procedimentos. Assim, quando o texto se faz, não apenas está indicando possibilidades para o ser, mas também está imprimindo sentidos às suas práticas – inclusive, e principalmente, está também determinando quais as práticas que são aceitáveis ou não.

Certeau imagina as relações sociais como se dando por sobre um espaço, que vai sendo construído no movimento mesmo destas relações. Ao seu ver os relatos organizam a produção, a organização, a ocupação e a utilização desses espaços. O espaço, para ele, é o cruzamento dos fluxos, é a circunstância em que os lugares são praticados pelas pessoas (na medida em que, para ele, o lugar é uma referência fixa, é uma indicação de estabilidade e de permanência). O espaço é uma conquista dos homens em suas relações, na sua interminável invenção do cotidiano.

A contraposição entre lugar e espaço tem um forte componente ético em Certeau. Para ele, a análise detida das práticas cotidianas dos sujeitos sociais leva à percepção de que há basicamente duas maneiras de inserção desses sujeitos no mundo: há quem trabalhe no registro de atribuir as coisas aos lugares, o mundo sendo uma sucessão de experiências pontuais e plenamente controláveis. Por outro lado, há quem pratique a lógica dos espaços, quem efetue operações de significação permanente, negando a existência de um sentido ou de uma essência anterior nas coisas e nas experiências.

O que isso tudo pode dizer a quem se coloca no lugar de planejar uma ação pedagógica? Ora, parece claro que a afirmação de um planejamento enquanto uma série de práticas referidas ao movimento mesmo da experiência pedagógica encontra-se plenamente referendada em Certeau. Sua preferência (eticamente justificada) pelos espaços, pelas práticas historicamente articuladas e vividas, sintoniza-se perfeitamente com idéia de um planejamento educacional cujas referências estejam naquilo que constitui a materialidade mesma do ato pedagógico (a aula) e não em supostos apriorísticos. Se pensarmos o

planejamento com Certeau estaremos pensando uma prática, ou um conjunto de práticas, nas quais e pelas quais um conhecimento precário se articula em correspondência íntima com o devir. Jamais imagináramos um planejamento como uma camisa de força, uma suposição irrecorrível das condutas a efetuar, mas, sim, pensamos a partir daí o planejamento como a objetivação dos projetos pedagógicos em jogo num dado instante, num movimento de cristalização provisório e relacional das demandas sociais sempre em disputa na história. É claro que não se imagina aí a defesa de uma abordagem que abandone a teoria, a reflexão. No entanto, deseja-se uma teoria e uma reflexão que se façam entremeadas pela experiência, e não como um saber anterior e fundante (Hernández & Ventura 1998).

Nesta direção Sandra Corazza pensa o planejamento como *estratégia de política cultural* (Corazza 1997). Para esta autora, o planejamento pode vir a ser a afirmação da responsabilidade ética e política do educador, na medida em que sua prática seja considerada como a de criticar os supostos vigentes e de propor alternativas que contemplem demandas que, ao seu ver, são de primeira ordem na atualidade (o respeito ao saber produzido na experiência social mais ampla dos envolvidos na educação, o respeito às diferenças, a luta pela igualdade de direitos, etc.). o educador, neste sentido, não mais imaginará o planejamento como a projeção, para um futuro determinado, da conquista plena e mecânica dos objetivos propostos no início da ação. Tal concepção, ligada a uma idéia de história teleológica e previsível, pela qual a realidade era entendida como uma organização tendencialmente harmônica de sistemas controláveis, não consegue mais explicar a complexidade contemporânea dos movimentos da educação. O planejamento, diz Corazza, refere-se a uma intervenção política e eticamente comprometida, não a uma organização técnica e burocrática do vir a ser.

* * *

Discussão

1. Os sentidos do planejamento

- o que é
- para que serve ⇒ e a avaliação?
- como se faz

2. Considerar

- o específico versus o imaginário
- teoria versus prática
- o planejamento como:
 - política de ação cultural
 - questão ética
 - intervenção contra-hegemônica
 - antagonismo em relação ao currículo oficial
 - prática a efetuar mediada pela desconfiança

* * *

Considerando a bibliografia indicada e as reflexões colocadas até aqui, realize as atividades a seguir:

1. A partir da leitura do texto da profª. Sandra Corazza, discuta o fragmento abaixo:
 - “(...) a prática do planejamento de ensino pode ser reconhecida, pelas escolas críticas de educação de professores, como uma das estratégias políticas de suas lutas culturais. (...) Propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural. (Corazza 1997, pp. 104 e 124)
2. Estabeleça as características que, ao seu ver, devam identificar um planejamento de ensino adequando à prática pedagógica contemporânea de um professor de história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CODO, Wanderley. (coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho. 1999.
- CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (org.) *Curriculo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997. pp. 103-143.
- HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (org.) *Curriculo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999. pp. 165-183.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez. 1998.
- MARTINS, José do Prado. *Didática geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação*. São Paulo: Atlas. 1990.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O professor e as propostas de mudanças didáticas. In. SERBINO, Raquel Volpato et al. (orgs.) *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998. pp. 103-123.
- RUZ, Juan Ruz. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In. SERBINO, Raquel Volpato et al. (orgs.) *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998. pp. 85-101.

Periodização histórica

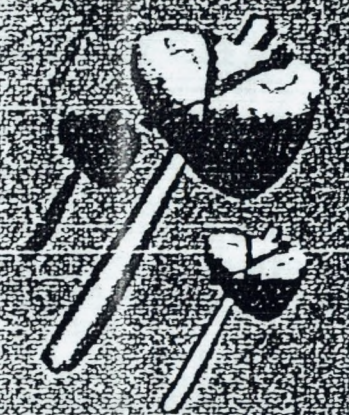
invenção da escrita

queda do Império Romano do Ocidente

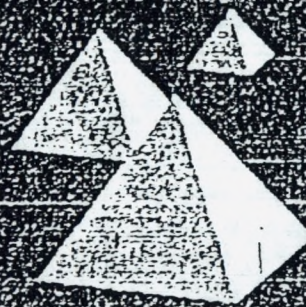
tomada de Constantinopla pelos turcos

início da Revolução Francesa

PRE-HISTÓRIA




H I S T




Antiguidade

S T Ó

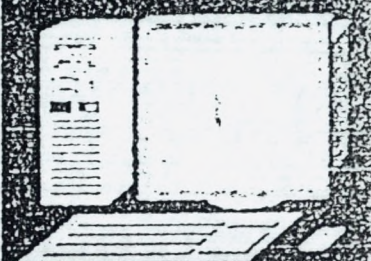


Idade Média

R I A



Idade Moderna



Idade Contemporânea

4000 a.C.

1 476

1453

1789

era cristã

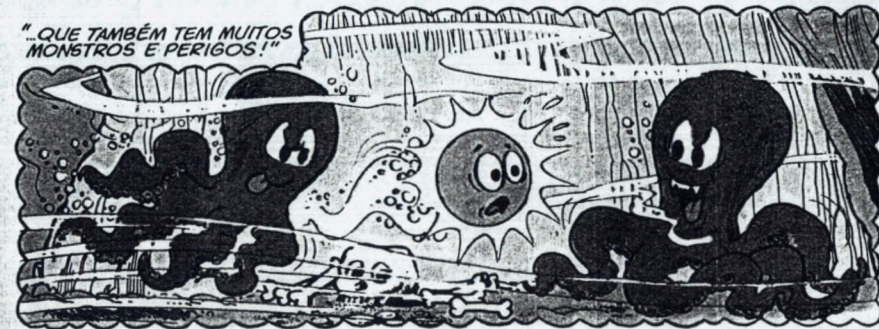
Calendário da Revolução Francesa.

Nome do mês	A que se refere	Nome do mês	A que se refere
Vindimário	Vindima	Germinal	Semente
Brumário	Neblina, bruma	Floreal	Flor
Frimário	Chuva com neve	Pradial	Pasto, prado
Nivoso	Neve	Messidor	Colheita
Pluvioso	Chuva	Terminador	Calor
Ventoso	Vento	Frutidor	Fruta

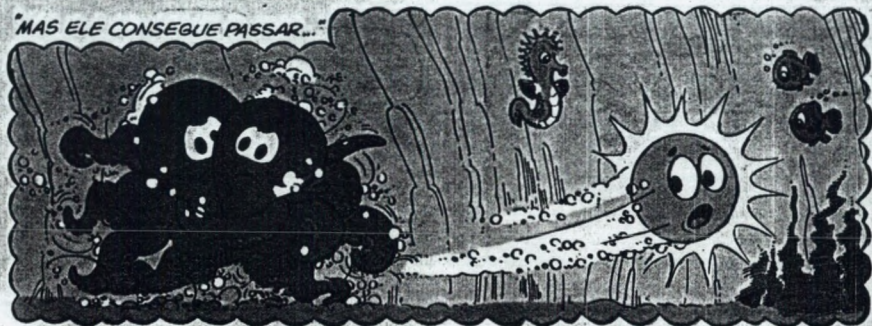
Calendário Islâmico

Nome dos meses	Nº de dias	Significado
Muharram	30	Mês sagrado, sem guerra
Safar	29	Amarelo, outono
Rabi al-Awwal	30	Época da pastagem
Rabi al-Akhir	29	
Jamadi al-Awwal	30	Inverno, congelado, duro
Jamadi al-Akhir	29	
Rajab	30	Mês sagrado
Shaaban	29	Dispersar, tribos buscam água
Ramadhan	30	Calor, queimado
Shawwal	29	Camelos engravidam
Dzulqaidah	30	Mês sagrado, tempo do armistício
Dzulhijjah	29 {30}	Mês sagrado, tempo de peregrinação

PITECO HISTÓRIA DO SOL



"MAS ELE CONSEGUE PASSAR..."



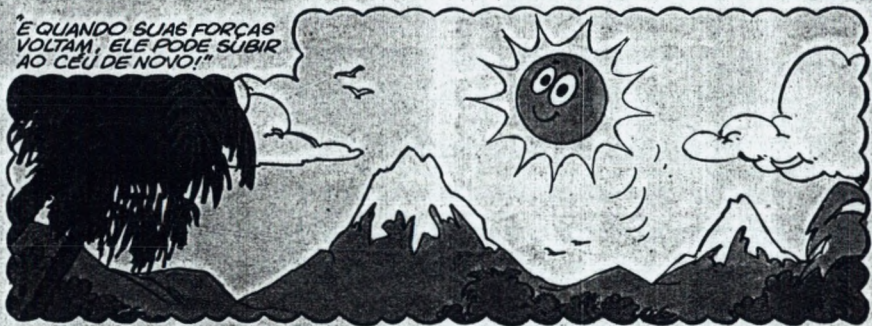
"...E SAIR DA GRUTA..."



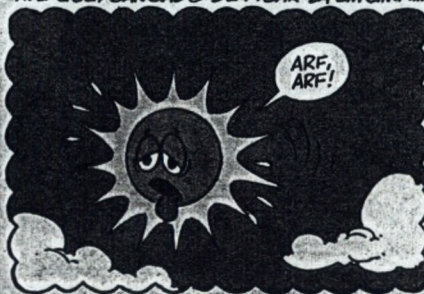
"...PRA DESCANSAR À MARGEM DE UM PEQUENO LAGO!"



"E QUANDO SUAS FORÇAS VOLTAM, ELE PODE SUBIR AO CÉU DE NOVO!"

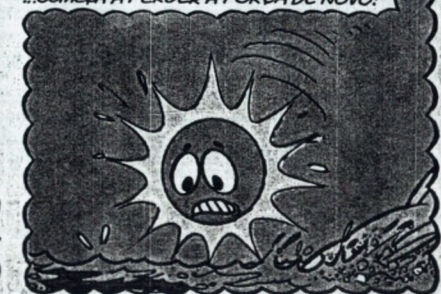


"ATÉ QUE, CANSADO DE FICAR LÁ EM CIMA..."



ARF!
ARF!

"...COMEÇA A PERDER A FORÇA DE NOVO!"



AH, AH, AH,
AH, AH, AH!



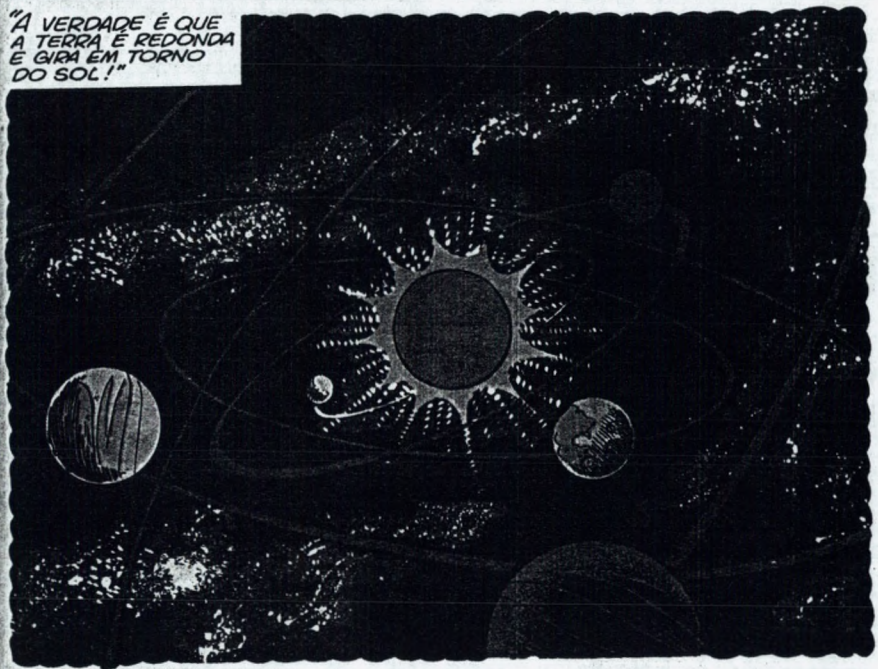
QUAL É A GRAÇA?

QUANTA
BESTEIRA
VOCÊ DIZ...

EU VOU
TE CONTAR
TUDO...



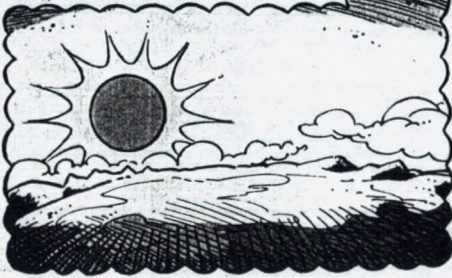
"A VERDADE É QUE
A TERRA É REDONDA
E GIRA EM TORNO
DO SOL!"



"COMO NÓS MORAMOS NUM DOS LADOS DELA, QUANDO O SOL SE ESCONDE E FICAMOS NA ESQUIRIDÃO, É A NOITE!"



"NO DIA SEGUINTE, COM O GIRO DA TERRA, VEMOS O SOL DE NOVO!"





FIM

GOOD IDEA!



FÉRIAS FALADAS EM INGLÊS

Imagina só: você está num acampamento estrangeiro. Acorda e toma o seu **breakfast**. Depois, sempre falando em inglês, você joga **baseball**, **rugby** ou **tennis**. Numa aula de culinária, aprende como se faz um delicioso **brownie**. De noite, vai a uma autêntica **Halloween**, a festa do Dia das Bruxas.

Parece filme, né? Mas é isso o que acontece no **English Camp**. Um acampamento muito diferente, onde você aprende inglês como se estivesse vivendo no Exterior.

São 15 dias de aprendizado e lazer, onde cada grupo de oito alunos é acompanhado por um professor especializado. A idade exigida é de 8 a 16 anos.

Então. Aproveite e passe suas férias de julho no Exterior, sem sair do Brasil. It's a **good idea**, isn't it?

Informações pelos telefones (011) 280-6071 e 852-6333.



English Camp

Rua Barão de Capanema, 220 — Cerqueira César CEP 01411 — São Paulo, SP.