



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (POSGRAP)
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
(PROFHISTÓRIA)**

RICARDO OLIVEIRA DA SILVA

**USO DE LETRAS DE SAMBA-ENREDO COMO INSTRUMENTO AUXILIAR
AO ENSINO DE HISTÓRIA EM TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL – UMA POSSIBILIDADE**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2021**

RICARDO OLIVEIRA DA SILVA

**USO DE LETRAS DE SAMBA-ENREDO COMO INSTRUMENTO AUXILIAR
AO ENSINO DE HISTÓRIA EM TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL – UMA POSSIBILIDADE**

**Dissertação apresentada à banca examinadora
como requisito parcial para a obtenção do grau
de Mestre em Ensino de História pela
Universidade Federal de Sergipe no Programa
do Núcleo de Mestrado Profissional em Ensino
de História, na linha de pesquisa “Saberes
Históricos no Espaço Escolar”.**

Orientador: Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos.

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2021**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586u Silva, Ricardo Oliveira da
Uso de letras de samba-enredo como instrumento auxiliar ao ensino de história em turmas do 9º ano do ensino fundamental : uma possibilidade / Ricardo Oliveira da Silva ; orientador Fabio Alves dos Santos. – São Cristóvão, SE, 2021.
122 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História) –
Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. História. 2. História – Estudo e ensino. 3. Carnaval – Canções e música. 4. Samba – Escolas de samba. I. Santos, Fabio Alves dos, orient. II. Título.

CDU 930:37.012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (POSGRAP)
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
(PROFHISTÓRIA)**

RICARDO OLIVEIRA DA SILVA

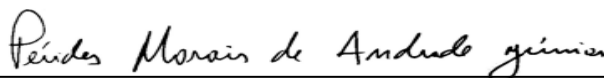
**USO DE LETRAS DE SAMBA-ENREDO COMO INSTRUMENTO AUXILIAR
AO ENSINO DE HISTÓRIA EM TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL – UMA POSSIBILIDADE**

APROVADO EM ____/____/____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca examinadora.



Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos (Orientador)
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História



Prof. Dr. Péricles Moraes de Andrade Júnior
Professor da Universidade Federal de Sergipe - UFS.



Prof. Dr. Itamar Freitas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2021**

AGRADECIMENTOS

Então... A gratidão! Por que é tão complicado utilizar nomes, citar pessoas, lembrar momentos? Quando nos propomos a tal, acabamos por cometer erro crucial, não citar pessoas especiais. O que de antecipadamente me desculpo.

Gratidão eterna aos Grandes Seres, que me acompanha constantemente, alguns por os chamam de Deus, Obadalá, Senhor. Isto independe. Ele me acompanha e por isto agradeço.

Gratidão sem fim a minha família, base do meu ser, essência do Ricardo que sou. Mainha minha heroína e Mônica eterna parceira. Jamais poderia ter uma família melhor. Sei como é difícil para vocês manter o equilíbrio entre a fidelidade religiosa e o amor familiar. Sempre muito amado e apoiado, jamais poderei agradecer plenamente.

Gratidão também a Universidade Federal de Sergipe, foram 02 anos dedicados a ti, não por falta de opção, mas por escolha. Nestes pude conhecer pessoas, ampliar horizontes, pensar fora da caixa. Esse é o papel do estudante se modificar, e, nestes anos modifiquei-me, a ponto de estar careca.

Como esquecer dentro desta instituição dos nobres professores por quem minha admiração é eterna. Em grande parte, parceiros compreensivos, por vezes catedráticos, mas, fundamentais à minha formação. Professor Fábio, meu orientador, gratidão eterna pela paciência, Professor Itamar admiração sempre!

Grato a pessoas especiais conhecidas devido a UFS. Amigos que levarei a vida. Danilo, Humberto, Wilson, Natália, Karlla.... Enfim, aqueles que estiveram juntos, poucos citados por nome, mas carinho eterno pela turma 2019. No mais, cheios e queijos...

RESUMO

O presente trabalho aborda a possibilidade de uso de letras de samba-enredo como instrumento auxiliar ao ensino de História em turmas do 9.º ano do Ensino Fundamental. A escolha deste tema se dá pelo encanto subjetivo do autor desta produção pelas escolas de samba e, consequentemente, pelos sambas-enredo que as norteiam nos desfiles. Embora alguns trabalhos existam tratando de samba, carnaval e história, longe está o tema de esgotar-se. Eis aí a justificativa para esta produção, a variedade de sambas-enredo, que narram os mais diversos temas, certamente rende ainda muito. Pode este trabalho contribuir para o ensino de História, em especial, a partir das narrativas históricas. Este objetiva principalmente demonstrar o uso de letras de samba-enredo como ferramentas auxiliares ao ensino de História no ensino fundamental das séries finais, uma vez que foi o mesmo desenvolvido em uma unidade Escolar do interior do Estado da Bahia que atende exclusivamente a esta modalidade de ensino. Além disso, buscou-se demonstrar e propor o uso de letras destes como parte da metodologia de ensino de História, por meio da elaboração de sequências didáticas na qual a BNCC e a proposta do trabalho alinham-se. Nesta produção deste trabalho, recorreu-se não só pesquisa bibliográfica, mas também a experimentação da proposta, afetada, diga-se de passagem, pela pandemia mundial. Ainda assim, a crença na possibilidade da utilização de letras de samba-enredo, no ensino de História a partir de comparação de narrativas, segue estando ficado o trabalho das sequências didáticas na comparação entre narrativas.

Palavras-chave: Saberes Históricos no espaço escolar. Aprendizagem histórica. Sequência didática - Narrativas. Samba-enredo.

RESUME

The present work addresses the possibility of using samba-enredo lyrics as an auxiliary instrument for the teaching of History in classes of the 9th year of Elementary School. The choice of this theme is due to the subjective charm of the author of this production for the samba schools and, consequently, for the samba-plots that guide them in the parades. Although some works exist dealing with samba, carnival and history, the theme of running out is far. Here is the justification for this production, the variety of samba-enredo, which narrate the most diverse themes, certainly still yields a lot. Can this work contribute to the teaching of History, in particular, from the historical narratives. This mainly aims to demonstrate the use of samba-enredo lyrics as auxiliary tools for the teaching of History in elementary school of the final series, since it was the same developed in a school unit in the interior of the State of Bahia that exclusively attends to this modality of education. teaching. In addition, we sought to demonstrate and propose the use of these letters as part of the teaching methodology of History, through the elaboration of didactic sequences in which the BNCC and the proposal of the work are aligned. In this production of this work, not only bibliographic research was used, but also the experimentation of the proposal, affected, by the way, by the world pandemic. Even so, the belief in the possibility of using samba-plot lyrics in the teaching of History from the comparison of narratives, the work of the didactic sequences remains in the comparison between narratives.

Keywords: Historical Knowledge in the school space. Historical learning. Didactic sequence - Narratives. Samba-plot.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

Uneb – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	14
2.1 NARRATIVAS HISTÓRICAS	19
3 EDUCAÇÃO RIO-REALENSE.....	27
3.1 PRÁTICA DE ENSINO EM RIO REAL EM ARTICULAÇÃO COM A BASE COMUM CURRICULAR	29
3.2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO LOCAL	35
3.3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.....	36
3.4 AVALIAÇÃO.....	37
3.5 ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS.....	40
4 OS SAMBAS-ENREDO E O TRABALHO COM SEQUÊNCIAS	46
4.1 AS SEQUÊNCIAS, UM CAMINHO A SEGUIR.....	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS.....	59
ANEXO SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	62

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a carreira docente, em 2003, mesmo sem ter licenciatura em nível superior, fui agraciado com turmas de História, para poder lecionar. À época, o Governo do Estado da Bahia promovia formação continuada em ensino; em uma destas formações pela Uneb, foram os professores exortados a utilizar músicas em sala de aula. Eis que aqui começa a relação com os sambas-enredo, que passaram a ser utilizados nas aulas de História para fixação dos conteúdos estudados em sala.

Agora, no ProfHistória, fui orientado a pensar sobre o que escrever, e como trabalho final novamente vieram os sambas-enredo, por serem estes uma narrativa desde a sua concepção, a execução, e assim como também os capítulos dos livros didáticos. Deste modo, creio ser possível a utilização das letras de samba-enredo, como instrumento auxiliar, facilmente utilizável em sala de aula, permitindo ao estudante a construção de seu conhecimento, de forma mais ampla e significativa, a partir da comparação das diferentes narrativas sobre o mesmo evento. Desta vez, com um diferencial até então não testado, o que antes era feito para fixação de conteúdo substantivo, agora seria trabalhado a partir de conceitos de segunda ordem.

A utilização dos livros didáticos como único instrumento às aulas é comum, talvez pela facilidade que estes proporcionam, por já virem organizados conforme os currículos dos Sistemas de Ensino, fazendo destes o carro-chefe na sala de aula. Porém, creio que, utilizando-se de outras ferramentas, neste caso, o samba-enredo, é possível estabelecer a comparação de diferentes narrativas, possibilitando ao estudante um posicionamento mais amplo diante da história.

Acredito que é possível que os estudantes se posicionem mais criticamente quando utilizadas narrativas para além de um ponto exposto, como ocorre quando uma única construção da narrativa é estudada. Mas tal afirmativa, evidentemente, necessita ser comprovada. É necessário que aos estudantes sejam possibilitados outros elementos e caminhos. No caso deste trabalho, os sambas-enredo são os elementos pedagógicos que promoverão o contato com outra forma de contar a mesma história. A partir do trabalho desenvolvido em sala de aula, poder-se-á concluir positivamente ou não a crença supra.

É salutar destacar que todo trabalho científico necessita saber de onde partir e aonde chegar. Isso ocorre também com esta pesquisa que objetiva, principalmente, demonstrar o uso de letras de samba-enredo como ferramentas auxiliares ao ensino de História em turmas do 9.º ano do ensino fundamental.

Objetiva principalmente, este trabalho, experimentar o uso de letras de samba-enredo como parte da metodologia de ensino de História, bem como propor o uso de letras destes como parte da metodologia de ensino de História. Sumariamente pretende-se produzir sobre a possibilidade de uso dessas letras atrelado ao ensino de História.

Como argumento inicial para esta produção sobre sambas-enredo, utilizamos os próprios sambas. A cada carnaval realizado, é surpreendente a criatividade dos compositores e carnavalescos ao desenvolver uma narrativa histórica sobre os mais diversificados assuntos, desde os mais recorrentes como a história do Brasil, até a história dos cabelos¹ e do iogurte². Se considerada a criatividade inesgotável, nota-se que o tema não se esgota, ao contrário, renova-se a cada desfile.

Tal diversidade de temas já abordados certamente contribui com a contemporização da própria história estudada/ensinada sistematicamente. Quanto maior o sentido do estudado mais significativa será a aprendizagem. Existe samba-enredo sobre quase tudo que se estuda em sala de aula no componente curricular de História, havendo a semelhança, como já afirmado. Partindo das narrativas, está traçada neste trabalho, uma possibilidade de utilização.

Destaco ainda que o contato com materiais diversificados, recorrentemente recomendado aos professores, inclusive aos de História, é um fator a ser considerado. Eis aqui mais uma razão para a utilização dos sambas-enredo, muito embora sejam essencialmente textos, foco aqui nas narrativas a partir de tais, e no trabalho desenvolvido a partir destes.

Não se deve esquecer, ainda, que grande parte das escolas nacionais está localizada nos interiores do Brasil, e grande parte destas não tem acesso a museus, arquivos estaduais e/ou nacionais, pelo contrário, muitas vezes o único recurso ao ensino de História é o livro, quando o tem. Por mais esta razão, creio que o uso de uma narrativa construída para contar um evento histórico de forma compreensível, como se dá com os sambas-enredo, é útil aos professores desta disciplina.

Diversificar o trabalho/ensino de História por vezes se torna muito desafiador, porém, as letras de samba-enredo são, atualmente, facilmente encontradas nos sites e plataformas digitais, as quais qualquer estudante ou professor tem acesso. É evidente que ao compor uma letra de samba-enredo, exista a licença poética, para o compositor, mas, ainda assim, usualmente se atenta a fatos históricos e seus meandros, pois não se trata de uma elucubração

¹ O tema cabelos foi cantado pelo Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos de Vila Isabel no carnaval 2011, sob o enredo: Mitos e Histórias Entrelaçados Pelos Fios de Cabelo.

² O tema Iogurte foi cantado pelo Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos do Porto da Pedra no carnaval de 2012, sob o enredo: Da Seiva Materna ao Equilíbrio da Vida.

da cabeça do compositor/carnavalesco, mas, sobretudo, de um trabalho árduo de pesquisa histográfica, que culmina em um samba que enredará a escola e seu desfile.

É salutar, ainda, abordar a questão dos conteúdos curriculares obrigatórios, dispostos nos livros de História e nos Currículos dos Sistemas de Ensino. É fato que são os livros didáticos, na concepção atual, ferramentas facilitadoras do trabalho pedagógico. Isso é compreensível, pois muitos estudantes não têm contato com outro recurso, e, por muitas vezes, o professor, confrontado com esta limitação, acaba atrelando-se ao livro como ferramenta única. Isso, por vezes, limita o processo de ensino-aprendizagem à reprodução do conteúdo do livro.

Por meio do contato com outros instrumentos pedagógicos, com outras narrativas históricas, ainda que escritas à semelhança do livro, é possível comparar pontos de vistas sobre o mesmo fato, e, a partir destes, formar o próprio conhecimento. A narrativa do compositor/carnavalesco que desenvolve um samba-enredo, embora sobre o mesmo fato, não será a mesma do autor de um livro didático.

Alguns trabalhos já foram produzidos sobre samba-enredo, bem como seu uso no ensino de História. Estes seguem desde artigos científicos a teses de mestrado, incluindo livros editados e disponíveis no comércio e na rede mundial de computadores.

No campo das teses, utilizar-se-á como marco referencial, para esta produção, o trabalho de Rafael Otávio Dias Reis, apresentado à Universidade Federal de Juiz de Fora, com o tema: *O negro nas narrativas das escolas de samba cariocas*. Neste, o autor analisa, a partir das letras de quatro sambas-enredo, a concepção por meio da qual foi o negro retratado.

Ainda nas produções acadêmicas, o trabalho de Fabíola Falconi Vieira, apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina, é também um referencial. Este, apresentado ao Mestrado Profissional, traz a possibilidade de utilização de samba-enredo no ensino de História voltado à história local. Utiliza-se a escola de samba local e a historiografia da Guerra do Contestado a partir do samba-enredo. Cumpre salientar que, embora fale em referencial, tais trabalhos servirão muito mais como norte de um caminho a seguir do que como referencial teórico.

Os dois trabalhos, embora de estrutura semelhante, seguem por caminhos distintos: em um, desenvolve-se o trabalho a partir da Lei 10.639, no outro o resgate da história local. Já aqui, buscaremos estruturar o trabalho a partir do currículo oficial determinado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ou seja, pretendemos que os usos dos sambas-enredo, além de abordar conteúdos que já são previstos pela Base, possibilitem a estudantes e docentes um olhar ampliado sobre o estudado/ensinado usualmente.

Será referencial para o presente trabalho a obra: *Didática e Prática do Ensino de História*, da autora Selva Guimarães. Ao apresentar propostas de trabalho para o ensino de História, aparece o uso de samba-enredo como sendo possível. Descreve a autora um roteiro de atividades com o uso dos sambas-enredo *Kizomba* e *Liberdade, Liberdade*. Analogicamente, sendo possível o trabalho com estes, acreditamos ser possível desenvolver um trabalho mais amplo voltado para o ensino fundamental final.

Havia optado na produção deste trabalho pela metodologia hipotético-dedutiva na sua execução. Como já afirmado, se forem encarados os sambas-enredo como uma narrativa à semelhança dos capítulos dos livros a partir desta, acreditamos ser possível a utilização das letras de tais como recurso pedagógico, facilmente utilizável em sala de aula, permitindo ao estudante a construção de seu conhecimento de forma mais sólida e significativa a partir da comparação das diferentes narrativas.

Entretanto, é uma hipótese, pode ser confirmada ou não, por isso a execução deste trabalho se daria da seguinte forma: seria aplicado em uma escola pública municipal, em turmas nas quais o autor leciona, uma vez que, em razão de organização interna da Unidade Escolar, já por muitos anos, o autor só leciona em turmas de 9.º ano. No momento desta execução seriam quatro turmas de 9.º ano. Duas executariam atividades voltadas ao projeto e duas não, estabelecendo-se o padrão comparativo de produção sobre o mesmo tema. Em razão do período pandêmico, a execução foi comprometida.

Os temas das sequências seguiram o estabelecido em currículo oficial, a BNCC, tentando ao máximo que o projeto seja integrado ao currículo escolar. Desta forma, evita-se a alienígenia curricular, por manter-se a rotina didática, buscando integrá-las à execução no dia a dia do professor.

Para que possa ser constatado um aprendizado mais autônomo de História, em duas das turmas seria proposto um trabalho de comparação de narrativas considerando o livro do aluno, texto base para as aulas, acrescido pelas sequências desenvolvidas com letras de samba-enredo. Nas outras duas, o trabalho curricular regular.

Nas turmas submetidas ao projeto, buscaria trabalhar com as letras, expressões desconhecidas e, em especial, modo de abordagem do tema. Tentando induzir o estudante a compreender que vários fatos podem ser abordados de forma diferente sem que seja necessariamente mentira ou verdade, mas, tão somente, o emprego de diversas narrativas. Com este trabalho esperava-se que fosse possível ao estudante, a partir da comparação de narrativas diferenciadas, ampliar o domínio não só de conteúdos substantivos, mas sobretudo da apreensão de conceitos de segunda ordem, trabalhando, assim, a história como um todo.

Tudo planejado e programado, restaria verificar a aplicabilidade prática e o efeito deste trabalho com os estudantes. Esta etapa, porém, restou prejudicada. Uma vez que, em 17 de março de 2020, foram suspensas, de modo presencial, as atividades letivas nas escolas rio-realenses, situação que persiste até a atualidade. Razão pela qual tal trabalho se concretiza sem que tenha sido realizada a aplicação com os estudantes em sala de aula.

Foram elaboradas sequências didáticas de fácil aplicação na rotina da sala de aula. Nestas o destaque não é apenas no fato histórico, mas, sobretudo, na narrativa adotada tanto pelo livro didático, quanto, com destaque especial, na comparação da narrativa trazida pelos sambas-enredo. Utilizou-se ainda um terceiro relato sobre o mesmo fato, para que os estudantes, a partir da comparação, possam perceber como os fatos podem ser narrados de diversas formas. A confirmação ou não da hipótese será percebida gradualmente, quando no desenvolvimento das sequências.

Para determinar quais sambas-enredo ingressariam neste trabalho, utilizou-se a subjetividade do autor. Uma vez que, enquanto professor, este sempre utilizou os sambas-enredo para reforçar os conteúdos substantivos, mas nunca, nesta prática, o foco se deu no trabalho com conceitos de segunda ordem.

Foram levantados preliminarmente 13 sambas-enredo, de diversas escolas de samba. Destes, 05 foram descartados, em razão de apenas focarem na substantividade dos conteúdos, e este não ser o foco do trabalho. Restaram 08 sambas, sobre os quais foram desenvolvidas oito sequências. Estas, focadas no trabalho com narrativas, sem evidentemente esquecer as diretrizes orientadoras da educação nacional, a este tempo a BNCC.

É salutar destacar que o trabalho com o uso de sequências didáticas não é, de fato, a grande novidade do ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, já indicavam a possibilidade de uso destas para o ensino, em especial voltado aos gêneros literários.

É verdade que este trabalho não trata de literatura, mas se propõe a trabalhar com o ensino de História partindo de sambas-enredo, e a partir destes, uma discussão sobre narrativas e suas possibilidades.

O trabalho foi estruturado em sequências de modo que a tarefa curricular obrigatória esteja alinhada a outra possibilidade, a saber, o uso de narrativas. A partir da execução deste, além de atingir o estabelecido na BNCC, possibilita-se ao estudante ampliar sua atuação cidadã, haja vista que, compreendendo a existência de diversificadas narrativas sobre o mesmo fato, competirá a ele organizar seu próprio conhecimento histórico-social.

2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A cognição e o ensino de História, na relação estudante e professor, tem sido usualmente objeto de estudos, a partir da epistemologia histórica. Nestes, podemos destacar investigações sobre a consciência histórica, conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem.

Trabalhos que versem sobre a investigação da cognição e o ensino de História, desenvolvidos inicialmente em países da Europa e nos Estados Unidos, hoje têm sido desenvolvidos ao redor do globo, incluindo evidentemente o Brasil. A este respeito, Isabel Barca (2005) corrobora ao afirmar:

O ensino de História constitui-se hoje como um fértil campo de investigação, sendo objeto de pesquisa sob diversos ângulos que integram quer perspectivas diacrônicas quer a análise de problemáticas atuais do ensino específico. É dentro desta segunda perspectiva que a investigação sobre cognição e ensino de História [...] tem-se desenvolvido com pujança em vários países [...]. Nestes estudos, os pesquisadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção do professor na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das idéias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos). (BARCA, 2005, p.15).

Segundo a autora, o ensino de História é um campo de pesquisa muito amplo, haja vista que engloba as diversas perspectivas, as dificuldades intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo este entendimento, para a aula de História não deve ser considerada unicamente a quantidade de informação factual adquirida, mas, sobretudo, o professor deverá considerar como o desenvolvimento do pensamento histórico do estudante.

Considerando as proposições da autora, as pesquisas desenvolvidas sobre cognição e ensino de História devem conduzir a modificação da práxis educativa, pois estas implicam “um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de História”. (BARCA, 2005, p.15).

Neste cenário, a educação histórica tem se constituído a partir de uma fundamentação teórica específica, estando esta lastreada na Epistemologia da História, na Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e na História.

De acordo com Barca (2000, p.23.), durante certo tempo, a partir da década de 60, a teoria piagetiana influenciou as investigações em aulas de História. Como resultado destas, concluiu-se que em razão de a disciplina de História ser constituída de conceitos abstratos e distantes no tempo, os estudantes só estariam aptos para entender os conceitos históricos no período denominado de operacional formal, o que ocorreria na idade cronológica de 16 anos.

O efeito prático destas investigações se consolidou em mudanças drásticas para o ensino de História, sendo esta extirpada do currículo nos primeiros anos de escolarização em países como os Estados Unidos, França e Portugal.

A autora Isabel Barca relata a sistematização de estudos sobre o pensamento histórico de adolescentes, realizada por Peel (1971 apud BARCA, 2000), este foi estruturado partindo do questionamento do tipo “Por quê?” gerando 03 níveis. Considerando-se nível I aquele no qual as respostas podiam ser “bizarras, tautológicas e a-históricas”; já no nível II, os estudantes trazem “uma única resposta plausível”; e por sua vez, no nível III, os estudantes passam a “apresentar uma narrativa abrangente, fornecendo mais do que uma causa plausível associada ao seu efeito”.

Ainda sobre este experimento, explica a autora que Peel propôs, com base na noção piagetiana de operações formais, três categorias no desenvolvimento do pensamento adolescente, quais sejam: pensamento restrito, circunstancial e imaginativo. Cabe salientar, entretanto, que muito embora tenha o autor formulado seu estudo a partir da lógica piagetiana, na qual “o adolescente possui condições intelectuais para elaborar conceitos éticos como liberdade, justiça e outros”, é preciso considerar que além de fatores de maturação do desenvolvimento individual, outras variáveis interfeririam no processo cognitivo: “o assunto ou tópico específico, a relação com o conhecimento anterior, o tipo de perguntas” (PEEL, 1971 apud BARCA, 2000, p.24).

Embora estudos como o supra tenham tido sua relevância em certo momento do desenvolvimento da ciência histórica, para as autoras Barca e Gago (2001), a partir dos estudos mais recentes não se deve afirmar que uma criança de dez anos esteja em uma “fase de pensamento operacional concreto” e que um jovem ou adulto raciocinem sempre numa forma de pensamento hipotético-dedutivo ou formal.

Para essas autoras, propostas educacionais que se lastreiem unicamente à consideração dos estágios de desenvolvimento, estabelecendo uma relação entre a idade cronológica da criança e a etapa de escolarização desta, demonstram desconhecimento das pesquisas educacionais mais recentes, que ao partirem de uma perspectiva construtivista, têm contribuído para ampliar as pesquisas em educação histórica.

Tais estudos, focados no ensino de História, e conseqüentemente no aprendizado, têm demonstrado que a criança ou o jovem aprende melhor quando “as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos de vivência humana”, pois quando as situações de aprendizagem envolvem “motivos e intenções humanas significativas”, as crianças conseguem “perceber a perspectiva do Outro” (BARCA; GAGO, 2001, p.239).

As autoras, ao considerar a cognição histórica dos estudantes, destacam que há pesquisas que sugerem que os estudantes dão sentido aos materiais históricos quando utilizam “conceitos relacionados às suas vivências cotidianas” (BARCA; GAGO, 2001, p. 240-241), estes têm demonstrado que tanto crianças como adolescentes são capazes de inferir historicamente quando estimulados por “fontes variadas”.

É salutar destacar que as pesquisas na área da educação histórica têm focado especialmente o aspecto qualitativo sobre o quantitativo. Dentro do enfoque qualitativo, temos os conceitos substantivos, e, por outro lado, as ideias sobre “a natureza da História” ou conceito de segunda ordem. (BARCA, 2005, p. 16).

É possível distinguir conceitos substantivos de conceitos de segunda ordem. Os primeiros são os que se referem aos conteúdos da História ‘sobre’ o que é a História e são importantes para o ensino e a aprendizagem. (LEE, 2001). Geralmente trabalhados como conteúdos de História, pertencem a diferentes tipos de atividade humana, tais como: economia, política, social e cultural, considerados a substância da história, daí a denominação conceitos substantivos.

Já os conceitos de segunda ordem, na visão de Lee (2001), são os conceitos de natureza epistemológica da História e que dão consistência a essa disciplina. Segundo Lee (2001, não há, ainda, um termo que seja mais conveniente para este conhecimento da disciplina. Muitas vezes, ele é chamado ‘meta-histórico’, visto que, muito embora este conhecimento não faça parte do que os historiadores estudam, é um conhecimento do tipo de estudo no qual eles estão envolvidos. A este respeito recorreremos diretamente ao autor:

Existem conteúdos substantivos como agricultura, revolução, monarquia, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, na Inglaterra começamos a ter em conta outros tipos de conceitos, também os conceitos de ‘segunda ordem’. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as idéias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem idéias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariá-las. (LEE, 2001, p.15).

Ainda sobre a distinção destes conceitos de Lee, recorreremos a Schmidt, segundo a qual os fundamentos da linha de investigação em Educação podem ser assim compreendidos:

Esta linha de investigação [Educação Histórica] tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender que sentidos os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conteúdos históricos como revolução francesa, renascimento e reforma protestante, chamados de “conceitos substantivos” e/ou os conceitos de “segunda ordem”, tais como narrativa, explicação ou evidência histórica. (SCHMIDT, 2006, p.21).

A percepção da distinção dos conceitos substantivos e dos de segunda ordem conduziu à modificação da proposta educacional inglesa. Tal modificação possibilitou que a História fosse vista como uma disciplina sofisticada, dotada de procedimentos próprios utilizados para afirmar verdades válidas sobre o passado, nas palavras de Lee: “a História é mais importante do que qualquer história que ela conte” (LEE, 2000, 199).

A este respeito, é importante que o estudante esteja familiarizado com a disciplina de História, seus métodos e padrões, evidentemente não como um “pequeno historiador”, mas, sobretudo, para que a “progressão” dos estudantes no estudo de História seja melhor visualizada, uma vez que o foco não seja unicamente o conteúdo factual. (LEE; ASHBY, 2000).

Segundo o proposto por Lee, é possível que, concomitante ao ensino dos conteúdos factuais, os estudantes desenvolvam compreensão mais ampla sobre a natureza da história. O contato com as várias formas em que histórias são “narradas” possibilita aos estudantes o preparo para lidar com as várias narrativas não absorvendo uma como absoluta. (LEE, 2000).

Seguindo esta lógica, as investigações em educação histórica têm procurado mostrar a multiplicidade de perspectivas em história. Barca (2001) afirma sobre a “existência de uma multiplicidade de propostas explicativas”, na história. Por sua vez, esta multiplicidade confere à história um caráter de provisoriedade, característico do conhecimento histórico. (BARCA, 2001).

Dentro da perspectiva de provisoriedade do conhecimento histórico, ao analisar dados de um estudo realizado em Portugal, constatou-se a existência de diferentes níveis de pensamento histórico. Da análise qualitativa dos dados, coletados em várias fases, forneceu a base empírica para a construção de um modelo de ideias dos alunos sobre a provisoriedade da explicação histórica em cinco níveis.

Diante da análise do estudo, a autora propõe o trabalho com a diversidade de perspectiva histórica:

A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações com o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens (BARCA, 2001, p.39).

Ou seja, segundo a autora, é preciso problematizar o ensino de História. Isso pode ser feito pelo uso correto de fontes e de narrativas diversas, além da propositura de atividades instigadoras, durante todo o processo de escolarização. Desta forma, é possível “estimular a

reflexão sistemática, fundamentada em dados históricos, sobre a realidade humana e social” (BARCA; GAGO, 2001), que poderá auxiliar na formação não só de um único pensamento, o do professor.

Evidentemente, corroboro com a autora, no entanto, compreendo que a adoção da práxis instigadora implica diretamente na postura ante não só o processo de ensino-aprendizagem, mas também na prática avaliativa da disciplina, uma vez que aos estudantes não competirá “não aprendem apenas a regurgitar fatos e pormenores da história” (ASHBY, 2003). Espera-se que ao longo do processo sejam os estudantes capazes de dar significado aos acontecimentos, organizando-os pelas explicações fundamentadas em fatos e narrativas diversas.

O trabalho pedagógico voltado para a problematização possibilita ao estudante a compreensão de que as particularidades da história se estabelecem com base em evidências científicas, estas fundamentam as narrativas diversas sobre o passado. É mister que para compreensão deste mecanismo da história sejam ensinados aos estudantes conceitos específicos da história, como: “causa, mudança, evidência e interpretação” (ASHBY, 2003). O domínio de conceitos específicos possibilita um maior entendimento dos conteúdos históricos, habilitando-os a debater sobre diversas narrativas históricas, essencial para “compreensão histórica”. (LEE, 2003).

De acordo com Lee, é preciso que os estudantes, à semelhança dos historiadores, compreendam “por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram” (LEE, 2003, p.19). Ainda que “não entendam isto tão bem quanto os historiadores”, o trabalho com história que considera motivos diversos, outras perspectivas, permite uma compreensão de história para além do conteúdo meramente programático.

A “compreensão histórica”, no dizer de Lee (2003), tem sido denominada pelos pesquisadores de “empatia”. Ao tentar compreender as ações e as práticas sociais, os alunos devem:

ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e ações. Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afetado determinadas ações em circunstâncias específicas. (LEE, 2003, p.20).

Para esse autor, duas ideias do senso comum podem dificultar a compreensão do passado: “o presente como ponto de partida para o que é ‘normal’” e “a ideia de ‘progresso’” (LEE, 2003).

Trabalhar com diferentes materiais históricos, em aulas de História, será uma maneira de desenvolver as competências do aluno em relação à seleção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória (BARCA, 2001). Evidentemente, este trabalho envolve a utilização de mecanismos históricos que colaborem para a formação da consciência histórica.

2.1 NARRATIVAS HISTÓRICAS

Muito embora, uma série de investigações sobre educação histórica foram e estão sendo desenvolvidas, buscando compreender a relação do estudante e do professor, tendo em conta os fundamentos históricos (epistemologia), o foco deste trabalho é a narrativa histórica como sendo uma maneira de ensinar e aprender história. É salutar destacar, dentre os diversos autores que abordam a narrativa histórica, as concepções de Rüsen e Lee são basilares neste trabalho.

A partir das leituras feitas, compreendo que a história tem uma natureza narrativista. Evidentemente o paradigma narrativista já ter sido objeto de discussão entre filósofos e historiadores, especialmente a partir da segunda metade do século XX, é salutar destacar que o pensamento histórico possui uma lógica narrativa. Neste sentido, Rüsen colabora: “O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história”. (RÜSEN, 1992).

A narrativa histórica se traduz como elemento crucial para a constituição de sentidos sobre o passado, a partir da aplicação da competência narrativa que pode ser definida “como a habilidade da consciência humana de levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada” (RÜSEN, 1992).

Sendo as narrativas um elemento tão importante, deve ser uma maneira de aprender e também ensinar história. Rüsen – evidentemente não apenas ele – desenvolveu investigações sobre como o estudante aprende história, para este autor, o aprender história relaciona-se com a aplicação da competência narrativa, para ele a aprendizagem histórica é “a consciência humana se relacionando com o tempo, experimentando o tempo para ele ter algum significado, adquirindo a competência de dar sentido ao tempo e desenvolvendo esta competência” (RÜSEN, 1993).

As narrativas, segundo Rüsen, são produtos da mente humana, com o auxílio desta, as pessoas envolvem lugar e tempo de modo aceitável por elas próprias (RÜSEN, 1993). Para ele

a aprendizagem que constitui a consciência histórica ganha destaque nas narrativas, pois o ato de “contar as histórias” trata da identidade histórica tanto de quem conta (locutor) como de quem ouve (receptor), e torna a comunicação compreensível entre ambos, em se tratando de educação, contribui para um processo mais dinâmico.

A dinâmica do processo de aprendizagem é destacada por Rüsen (1993) quando ele afirma que esta “é um processo dinâmico no qual a pessoa que aprende muda”, este ocorre quando competências e habilidades são desenvolvidas.

Rüsen destaca a tríade de competências: experiência, interpretação e orientação, como essenciais para que ocorra a aprendizagem histórica (RÜSEN, 1992). A “competência de experiência” é tida como sendo a capacidade de olhar o passado e buscar sua qualidade temporal, diferenciando-a do presente; já a “competência de interpretação” é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro. Esta funciona como um instrumento de interpretação de experiências do passado e uma compreensão do presente; por sua vez, a “competência de orientação” é a habilidade para utilizar a interpretação do passado, analisar a situação presente e projetar um curso de ação futura.

De acordo com o autor, a narrativa histórica é um “modo específico de sentido sobre a experiência do tempo” e, para a constituição desse “sentido”, a narrativa deve estar vinculada à “experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea”. (RÜSEN, 2001).

Para ele, a narrativa histórica tem a capacidade de permitir que “os acontecimentos articulados narrativamente sejam considerados como tendo ocorrido realmente no passado”. Aliado a isso, a coesão interna da narrativa se constitui como a representação do tempo estando “vinculada à experiência e como significativa para o auto-conhecimento e para a orientação dos sujeitos narradores” (RÜSEN, 2001).

Dentro da sala de aula, essa experiência significativa ou sentido da história pode ser trabalhado por professores e estudantes pelo uso das narrativas, não apenas pela narrativa de relatos sobre o passado, mas também pela interpretação destas. Evidentemente a narrativa “não é um fim em si mesma, ela é sobretudo, um meio para compreensão da história, pois, compreender a história envolve conceitos tais como evidência, causa, mudança, explicação, consciência histórica e narrativa, entre outros” (LEE, 2005, p.61).

Acerca do uso de narrativas, não é de se esperar que estudantes e professores hajam subjetivamente iguais, pois ao mesmo tempo que os (professores) historiadores falam e escrevem sobre coisas que acontecem no mundo, eles dão explicações e, para isso, usam a evidência e escrevem narrativas. (LEE, 2005). Ou seja, as histórias narradas, embora partam de

evidências científicas, trazem consigo as compreensões peculiares de quem narra.

Neste sentido, o autor deixa claro que não se espera que o trabalho com a disciplina de História conduza os estudantes a fazer história como historiadores, mas o foco é “ajudá-los a progredir na compreensão do que professores e historiadores dizem a respeito do passado” (LEE, 2005), partindo das ideias que os estudantes trazem para a escola, a comparação de narrativas possibilitará a progressão do pensamento histórico.

A natureza narrativista da história, ou seu paradigma narrativista (RÜSEN, 2001) evidentemente, como já tratado outrora, mesmo já tendo sido objeto de discussão entre filósofos e historiadores, ainda provoca aceitação e rejeição dentro da teoria da história ou da “meta-história”. Os problemas, no geral, versam sobre saber se a narrativa era uma forma idônea de representar a história ou se esta poderia ser escrita de outra maneira que não fosse a narrativa ou constatar se é esta a única forma de escrever história. Para antinarrativistas, esta é uma forma antiga, e, em meu posicionamento, este é um embate exaurido.

Rüsen (2001) salienta que não conhece nenhum caso de contestação do caráter narrativo do pensamento histórico no debate teórico recente, afirmando ainda que em trabalhos historiográficos que não tenham como foco o aspecto narrativo, estes não têm negado o caráter fundamental e constitutivo do narrar em história.

O autor, embora reconheça o aspecto narrativista da história, se posiciona de modo cauteloso ante aquilo que considera chamar de evidências. E, sobretudo, diante do modo como é conduzida a busca pela verdade histórica recorrendo a estas, segundo ele, uma verdade que não possa ser confirmada não possui qualquer interesse para o historiador.

Neste ponto, Rüsen deixa bastante claro que as narrativas ficcionais e as narrativas históricas possuem diferenciais, em especial se considerado que esta última mobiliza a experiência do tempo passado, o qual está vinculado nos arquivos da memória, para que a experiência do tempo presente se torne compreensível e a expectativa do tempo futuro possível, o que não ocorre com narrativas ficcionais. (RÜSEN, 1993).

Rüsen elucida uma segunda diferenciação entre narrativas ficcionais e históricas, uma vez que estas últimas organizam a unidade interna dessas três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade. Este conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e expectativas humanas. O que não se dá com narrativas ficcionais. Ademais, a narrativa histórica faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influencia a configuração do futuro (RÜSEN, 1993).

Rüsen ainda traz que a narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função decide se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este

deve ser capaz de convencer os ouvintes da permanência e estabilidade deles mesmo na mudança temporal do mundo e deles próprios. Para ele:

A narrativa histórica é um “modo específico de sentido sobre a experiência do tempo” e, para a constituição desse “sentido”, a narrativa deve estar vinculada à “experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea” (RÜSEN, 2001,p.150).

Em suma, em conformidade com as ponderações do autor sobre qualidades da narrativa histórica, é que esta orienta a vida prática no tempo. Tal orientação se dá pela mobilização da memória da experiência temporal.

Como parece claro, em Rüsen, a narrativa tem condão de constituir sentidos sobre o passado, sendo que para ele é uma prática cultural de interpretação do tempo. O passado “torna-se” presente a partir de uma atividade intelectual denominada de “história”, por sua vez esta pode utilizar-se de um instrumento de caracterização, a narrativa. (RÜSEN, 2001).

O pensamento histórico para Rüsen segue por princípio a lógica da narrativa. (2001), entretanto, cabe sempre salientar que a narrativa não é sempre e essencialmente histórica. A cerca disto, Rüsen destaca que:

Narrar a partir do tempo faz sentido na medida em que a sequência temporal dos acontecimentos é situada no contexto próprio a esses mesmos acontecimentos. Esse contexto é tal que a particularidade dos acontecimentos nele não desaparece, mas aparece como uma mudança temporal reconstituível. (RÜSEN, 2001, p.155).

Significa dizer que, para além dos fatos expostos, a narrativa será considerada histórica quando é pelo contexto temporal que ela se insere, e é por este confirmada. Esta confirmação contextual, alinhada com a coesão interna com a qual a narrativa histórica é contada, faz com que “os acontecimentos articulados narrativamente [sejam] considerados como tendo ocorrido realmente no passado” (RÜSEN, 2001).

Cumprir salientar ainda que a coesão interna da narrativa em Rüsen está “vinculada à experiência e como significativa para o autoconhecimento e para a orientação dos sujeitos narradores, conecta a narrativa ao próprio tempo”. E uma vez que a narrativa histórica é a “experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea” (RÜSEN, 2001).

Esta experiência do tempo, provocada pela narrativa, segundo Rüsen, pode ser compreendida a partir da categoria de sentido, segundo a qual a:

constituição de sentido produzida pela narrativa histórica a partir da experiência do tempo opera-se em quatro planos: no da percepção de contingência e diferença no tempo, no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa, no da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado e, por último, no da motivação do agir que resulta dessa orientação. (RÜSEN, 2001, p 155,156).

A categoria de sentido histórico está diretamente relacionada com a relação do indivíduo consigo e com o tempo, de modo que permite a articulação entre a percepção, interpretação, orientação e motivação, de tal forma que a relação do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o mundo possa ser realizada na perspectiva do tempo.

A “constituição histórica de sentido” ocorre de diferentes maneiras. Ela se dá não só na forma de uma narrativa elaborada a partir de uma prática cultural originada no dia a dia, como “em uma celebração cívica, em um discurso gratulatório, em um curso universitário ou na produção e recepção de textos historiográficos, em exposições históricas, em jogos históricos”, mas em todos os aspectos da vida humana (RÜSEN, 2001).

Ela pode acontecer nos procedimentos do inconsciente que permeiam a vida concreta, como “o recalque, o afastamento ou a reinterpretação das lembranças, experiências e interpretações impostas que incomodam”. Pode acontecer também na comunicação cotidiana na “forma de fragmentos de memória e de histórias, de referências a histórias, de símbolos”, cujo sentido só se manifesta na narrativa (RÜSEN, 2001).

Toda esta diversidade de possibilidades nas quais o passado torna-se presente está contida no conceito “constituição histórica de sentido”, é importante compreender até que ponto imagens, palavras isoladas, símbolos, podem ser considerados “históricos”. Isso se dá quando o sentido que possuem nas situações cotidianas surge na forma de uma história narrada no presente.

O caráter de um enunciado, de uma simbolização, de uma apresentação, enfim, de uma articulação ou manifestação de sentido, é histórico se o sentido intencionado abrange um contexto narrável entre o passado, o presente e também o futuro, sentido esse no qual a experiência do passado é interpretada de forma que o presente possa ser entendido e, o futuro, esperado. (RÜSEN, 2001, p.160).

Este sentido histórico de Rüsen abrange três dimensões: uma relacionada ao conteúdo ou experiência do passado; uma formal, ou seja, a estrutura de uma história; e uma funcional, que está relacionada à orientação da vida humana prática mediante representações do passar do tempo. (RÜSEN, 2001).

Ao tratar da primeira dimensão, a do conteúdo, Rüsen giza que “as coisas precisam ter ocorrido da maneira como o ocorrido está sendo relatado”, significa dizer que quando o passado

é tornado presente ele vem qualificado pela história, uma vez que esta se ateve aos acontecimentos. É o que pode ser chamado de qualidade de experiência do passado, esta qualidade tanto ampara o sentido histórico como o torna significativo no presente. (RÜSEN, 2006).

No que tange à dimensão formal, a estrutura de uma história, Rüsen destaca que o sentido histórico consiste em uma narrativa crível e distinguível nas palavras dele:

A cronologia, ou seja, as mudanças e relações entre tempos, precisam ser plausíveis. A apresentação requer um caráter de referência da passagem do tempo que seja identificável. Deve ser claro e compreensível, ter um começo e um fim; os vários passos narrativos devem estar inter-relacionados e surgir um do outro dentro de um fluxo narrativo geral (RÜSEN, 2006).

Esta dimensão é de suma importância no sentido histórico, uma vez que é ela que possibilita que a história seja entendida do início ao fim, sendo as histórias as “explicadoras-de-mundo” (RÜSEN, 2006), é primordial que esta seja plenamente compreendida.

Em relação à dimensão funcional, a saber, a orientação da vida humana prática, tem se posto a importância que o passado tem ante o presente do receptor da história narrada. A partir do sentido que se tenha será realizado o uso prático desta história. Quando há sentido prático na história narrada, sendo estas lições exequíveis na vida prática, há a efetivação do sentido histórico. (RÜSEN, 2006).

Para a formação da consciência é fundamental a operação mental “com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo”. Segundo Rüsen, essa operação mental é descrita como “orientação do agir humano no tempo”. Essa operação articula as experiências e as intenções do homem em relação ao tempo. A consciência histórica é, portanto:

o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida (RÜSEN, 2001, p.58,59).

Este processo pelo sentido histórico contribuirá para a “constituição do sentido da experiência do tempo”, ou seja, a efetivação da consciência histórica, que se constitui a partir da “interpretação da experiência do tempo com respeito à intenção quanto ao tempo”, e o ato de constituição da consciência histórica pode ser descrito “como transformação intelectual do tempo natural em tempo humano” (RÜSEN, 2001).

Rüsen admite quatro subespécies de narrativas históricas, que a seu ver podem ser identificadas a partir da análise historiográfica, a saber: tradicional, exemplar, crítica e genética. Admite o autor a existência da consciência histórica a partir de todas as subespécies de narrativa.

Por narrativas tradicionais temos aquelas que articulam as tradições e relembram as origens que constituem a vida no presente. Nesta, a consciência histórica busca, “manter vivas essas tradições”, sendo o passado a referência para o presente. Neste tipo de narrativa o tempo “ganha um sentido de eternidade” (RÜSEN, 1993).

Como subentende do próprio nome, as narrativas exemplares visam narrar os paradigmas, destacando a validade de regras e princípios, tendem a generalizar as experiências temporais de regras de conduta. Nesta concebe-se a história como mestra da vida (*historiae vitae maestrae*) dotada de padrões para o presente. A consciência histórica exemplar revela a moralidade de um valor ou de um sistema de valores pela demonstração de sua generalidade possuindo validade atemporal. Nesse subtipo de narrativa, o tempo “ganha um senso de extensão espacial” (RÜSEN, 1993).

Em contraponto aos subtipos anteriores, a narrativa crítica lastrea-se na negação das tradições, regras e princípios, possibilitando o ambiente propício ao surgimento de novos padrões. Na narrativa crítica, a consciência histórica “busca e mobiliza uma classe específica de experiência do passado: a evidência conferida pelas contra-narrações”. Desta vez o tempo adquire “o senso de ser objeto de julgamento” (RÜSEN, 1993).

E, finalmente, o quarto subtipo apresentado pelo autor, a narrativa ontogenética. É a “forma de pensamento histórico que vê a vida social em toda a sua complexidade e sua temporalidade absoluta”, e em que “diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se integram em uma perspectiva que abrange a mudança temporal”. Nesse subtipo narrativo, as mudanças temporais são aspectos do desenvolvimento contínuo.

Também nesta, há um ajustamento da consciência histórica, uma vez que “os valores morais se temporalizam” e a moral “se despoja de sua natureza estática”. É possível ajustes de cunho moral, quando considerados “argumentos de mudança temporal” para poder “estabelecer a validade dos valores morais”, aqui o tempo “ganha o senso de temporalidade” (RÜSEN, 1993).

Em Rüsen, a consciência histórica se ajusta em conformidade com as subespécies narrativas, que funcionam como “um modo específico de orientação em situações reais da vida presente” e têm como função auxiliar a compreensão vivenciada no passado para compreender a realidade presente (RÜSEN, 1992).

Deste modo, segundo Rüsen (2001), a narrativa é um “modo específico de sentido sobre a

experiência do tempo”, por sua vez, para a constituição desse “sentido”, a narrativa deve estar vinculada à “experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea”.

Sendo assim, ao propor um trabalho focado em narrativas, por meio da comparação destas, é salutar, ao mesmo tempo, abordar a questão dos conteúdos curriculares obrigatórios, dispostos nos livros de História e nos programas de cada Sistema de Ensino. É fato que são os livros didáticos, na concepção atual, ferramentas facilitadoras do trabalho pedagógico, razão pela qual considero importante conhecer as particularidades locais para onde este trabalho foi pensado. Por isso, considero necessário abordar a concepção local de ensino, suas diretrizes, para compreensão do terreno no qual o trabalho pode encontrar sustentáculo.

3 EDUCAÇÃO RIO-REALENSE

A educação pública no município de Rio Real é dividida em duas redes: municipal (responsável pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental) e estadual (responsável exclusivamente pelo Ensino Médio). Sendo o Ensino Fundamental a etapa mais longa da Educação Básica, atende estudantes na faixa etária de 06 a 14 anos de idade e também, por meio das modalidades de ensino, jovens com mais de 14 anos, adultos e terceira idade. Envolve, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por mudanças físicas, cognitivas, afetivas, sociais, emocionais.

As orientações curriculares da Rede Municipal se dão por meio de Propostas Curriculares, alinhadas à BNCC e ao Currículo Bahia, de forma a fazer referência a uma escola capaz de promover as competências e habilidades indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.

No Ensino Fundamental, a proposta, para além do documento físico, se constitui em um processo constante de revisão e adequação, que norteia a direção da práxis pedagógica nas escolas que contemplam essa modalidade de ensino no município de Rio Real. Inclui os objetivos, instituindo procedimentos, instrumentos de ação, direcionamento de avaliação, viabilizando, assim, a introdução dos temas transversais neste segmento da Educação Básica, voltando-se também à inclusão dos educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

No intuito de oferecer uma educação de qualidade, foram construídas Diretrizes Pedagógicas, com a participação de diversos educadores da rede municipal alicerçando uma consistente integração capaz de promover o aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Educação, e conseqüentemente, efetivando o sucesso da escolarização de cada cidadã e cidadão no município.

A BNCC aponta a necessidade de articulação do currículo entre as etapas, de sua elaboração que permita progressão entre os anos de ensino, mediante o desenvolvimento das aprendizagens essenciais definidas e que estejam em articulação com as 10 (dez) competências gerais.

O Ensino Fundamental está estruturado conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos; é constituído de uma Base Nacional Comum.

Sua estrutura está organizada em áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares, conforme descrito a seguir: Área de Linguagens contendo os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Inglesa e Arte; Área de Matemática: componente curricular: Matemática; Área de Ciências da Natureza: componente curricular: Ciências; e a Área de Ciências Humanas composta dos componentes curriculares: História; Geografia e Área de Ensino Religioso.

Portanto, a Proposta Curricular do Ensino Fundamental tem a preocupação de tecer um parecer voltado à elaboração de estratégias de organização, planejamento e desenvolvimento do ensino com vista a um sistema educacional de qualidade, resgatando a totalidade do ser humano nas suas dimensões social, política e cultural, de forma a promover uma educação cidadã.

Não há que se falar em educação local, sem tratar brevemente da Escola na qual realizou-se a pesquisa, a saber: Escola José Ponciano do Nascimento, esta foi inaugurada no ano de 1994, até então tinha seu funcionamento no antigo prédio localizado a Rua Marivaldo Alves de Macêdo em Rio Real – Bahia. Foi a referida escola instituída na Gestão do Governador Antônio Imbassaí, e, por ato do Secretário de Educação do Estado (Portaria 6.081 de 30 de dezembro de 1994), foi inaugurada e autorizada a funcionar com as séries iniciais do ensino fundamental.

Nesta época, uma escola relativamente pequena, dotada de quatro (04) salas de aula, segundo os moldes das escolas municipais construídas no mesmo período. Cumpre salientar que foi o prédio da Escola José Ponciano, construído na gestão do então Prefeito Raimundo Guimarães do Nascimento, após um acordo de ação e parceria, foi o prédio municipal concedido ao Estado da Bahia, para instalação de uma Unidade Escolar de pequeno porte.

No ano de 2016, por força do convênio aditivo de número 179/2014, foi a Escola José Ponciano do Nascimento, municipalizada. A vigência inicial do referido convênio de se deu em 12 de janeiro de 2016.

A municipalização resultou para a Escola José Ponciano em mudanças administrativas e pedagógicas como, por exemplo, maior proximidade da escola em relação à Secretaria Municipal de Educação, que passou a acompanhar seu funcionamento e, conseqüentemente, pode resolver problemas de forma mais rápida. Dessa forma, a ideia da municipalização é que, com a proximidade, as necessidades pedagógicas do professorado sejam melhor captadas e atendidas. Ao mesmo tempo, o cotidiano da escola ficaria mais sintonizado com a cidade onde se localiza.

3.1 PRÁTICA DE ENSINO EM RIO REAL EM ARTICULAÇÃO COM A BASE COMUM CURRICULAR

A Constituição Federal de 1988, inspirada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no Artigo 205, reconhece a educação como: [...] “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Diante dos avanços educacionais, em virtude da Base Nacional Comum Curricular, a Proposta Curricular Pedagógica tem, acima de tudo, o compromisso com a qualificação da formação para uma cidadania plena, em que saberes dos diversos campos deverão confluir para o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando competências gerais, configuradas na BNCC (2017), a serem articuladas e desenvolvidas em torno dos saberes sobre: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania.

As competências são concebidas como saberes/atividades em uso, orientadas por valores atitudinais, reflexões críticas e demandas formativas socialmente referenciadas, ou mesmo mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), atitudes e valores para resolver problemas concretos da vida, do exercício da cidadania e destacadamente do mundo do trabalho.

Assegurando as aprendizagens e o desenvolvimento das competências, a política de nove anos tem o objetivo de assegurar, aos alunos, um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de expansão do conhecimento, ressaltando que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa.

Para atendimento do princípio fundamental da educação, o Art. 22 da Lei n.º 9.394/96, a LDB, estabelece que “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). É necessário, pois, que a instituição educacional ressignifique seu trabalho e sua ação pedagógica, nas etapas e nas modalidades da Educação Básica, tendo como foco sua função social de formar o cidadão, isto

é, propiciar ao aluno a construção de conhecimentos, atitudes e valores que o tornem solidário, crítico, criativo, ético e democrático.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 57), a Proposta Curricular Municipal contempla atividades que possibilitam ao aluno, inclusive o que apresenta necessidades educacionais especiais, ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva. Servindo de instrumento para o planejamento coletivo em que todos os envolvidos tenham os melhores resultados nas atividades aplicadas, levando em consideração a necessidade individual do educando e a comunidade na qual a escola está inserida.

A legislação do sistema educacional brasileiro, de certa forma, busca orientar essa conjuntura ao promulgar os objetivos da educação para a sociedade. Assim, conforme a Lei Federal n.º 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, o Ensino Fundamental, no Brasil, tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Segundo essa premissa legal, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam, como um dos objetivos do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1997).

Por esta razão, se recomenda a necessidade de busca de condições, de alternativas, de currículos adequados a esses sujeitos, levando em conta seus saberes, seus conhecimentos até então produzidos e suas experiências no mundo. Neste contexto, o currículo está relacionado concretamente como o fazer da escola dentro de um apurado sistema social, pois será justamente este sistema social que definirá o conteúdo aplicado.

Mesmo assim esse processo será caracterizado por especificidades peculiares às diversas realidades em que estão inseridos no sistema educativo, expressos por ritos e

mecanismos diferentes, se tornando difícil organizar num sistema único um discurso pronto e coerente para todas as funções e formas do currículo.

Cabe às Unidades Escolares adaptar os espaços de aprendizagens, proporcionando, no percurso educativo, a formação para a cidadania, com domínio dos instrumentos básicos que facilitam o interferir e agir, criticamente, sobre o mundo – a leitura, a escrita, o pensamento lógico matemático e as relações sociais. Para dar-lhes sentido, lançam-se os conhecimentos relativos aos diferentes campos de saber, que com eles dialogam, exigindo uma reorganização dos chamados conhecimentos interdisciplinares de cada campo, de modo a se conectarem, traçando-se, com os demais e com os produzidos na sociedade, pela experiência.

Sendo assim, diante dos aspectos teóricos no desenvolvimento educacional, percebe-se que a educação não deve se limitar a um elemento único de saberes, mas sim consolidar espaços de formação mútua e concepções de ensino que traduzam as necessidades locais numa perspectiva crítico-reflexiva, sobre a prática que acontece no cotidiano escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica definem princípios, fundamentos e procedimentos de elaboração e implementação dos currículos para os municípios, dando destaque à interdisciplinaridade, à contextualização e transversalidade como formas de organização do trabalho pedagógico escolar.

Na organização do currículo das escolas da Educação Básica de Rio Real, além de valores de interesse social, é preciso assegurar o “entendimento do currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.” (Resolução CNE/CEB, N 4, de 13/07/2010, p. 4-5).

Conforme a LDB, Lei n.º 9.394/1996, a educação brasileira atual é composta por dois níveis: educação básica e educação superior, sendo aquela dividida em etapas e modalidades. Neste contexto, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio constituem-se etapas da Educação Básica. O ensino fundamental, com duração de 09 anos, atende a estudantes de 6 a 14 anos e tem caráter obrigatório, público e gratuito.

De acordo com a Constituição Federal e com a Emenda Constitucional n.º 14/96, o ensino fundamental é de responsabilidade dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, tornado assim prioritário o atendimento dessa etapa de ensino, como determina a LDB, em seu artigo 50: “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe

ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”.

O conhecimento torna-se não somente uma aquisição individual, mas uma das possibilidades de desenvolvimento da pessoa que terá reflexo na vida em sociedade. Formar a pessoa para situar-se, inclusive, como membro de um grupo, passa a ser, também, um objetivo de uma educação escolar voltada para a humanização.

O conhecimento é um bem comum, devendo, portanto, ser socializado a todos os seres humanos. A proposta curricular é o instrumento por excelência dessa socialização. Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e suas posteriores regulamentações, o ensino deve observar que: o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Ainda, a Lei 11.645/08, que modificativa da LDB, introduz a inclusão das temáticas afro-brasileira e indígena nos currículos de História, Arte e Língua Portuguesa. É uma forma de resgate e valorização de traços culturais desses povos, como a ancestralidade e a musicalidade, tão presentes na cultura brasileira. As abordagens em sala de aula devem, portanto, contribuir para uma educação antirracista.

É importante destacar que o Ensino Fundamental representa a etapa da Educação Básica voltada à formação de crianças e adolescentes, é importante destacar que o Ensino Fundamental no município de Rio Real estrutura-se na perspectiva da aprendizagem pelo método sociointeracionista de Vigotsky.

Há uma inter-relação entre o contexto cultural, o homem e o desenvolvimento, pois esse se dá do interp-síquico para o intrap-síquico, ou seja, primeiro se dá o desenvolvimento cognitivo, no relacionamento com o outro, para depois ser internalizado individualmente. Esse processo significa que o desenvolvimento ocorre exteriormente para depois ocorrer efetivamente no interior do indivíduo. Sendo assim, sem influência mútua não há desenvolvimento. Sua proposta é conhecida também como sociointeracionista, pois o desenvolvimento histórico acontece do social para o individual. Segundo o autor: “O ser humano só adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai se desenvolver historicamente se inserida no meio social”. (VIGOTSKY, 2009, p.139).

Cabe destacar ainda que afirma o Sistema Municipal utilizar também a teoria do desenvolvimento cognitivo do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896 – 1980). Segundo o autor, “[...] herdamos um organismo que vai amadurecendo em contato com o meio ambiente, daí

resultarão determinadas estruturas cognitivas que vão funcionar de modo semelhante durante toda a vida do sujeito” (PIAGET in RAPPAPORT, 1981, p.55).

Partindo das concepções Piagetianas, em cada uma das fases do desenvolvimento há uma organização mental, uma estrutura de pensamento, uma forma de pensar os objetivos do mundo e de aprendizagem a partir da experiência. Ele faz uma distinção entre desenvolvimento se referindo à totalidade do desenvolvimento das estruturas de conhecimento/hereditariedade, sistema nervoso, funções mentais e, quando se refere à aprendizagem, define como um processo provocado e não espontâneo com o ambiente, ou seja, interação com o professor.

Neste sentido, orienta o Sistema Municipal, como sendo papel do professor o de criar situações de desafios, para que o aluno possa interagir com diferentes objetos do conhecimento, levantar hipóteses e construir conhecimentos. Assim, o relacionamento durante o processo de aprendizagem entre professor/aluno deve ser favorável e suficiente a fim de permitir a construção de esquemas de conhecimentos. Concebe a Rede Municipal que isto é viabilizado na medida em que, durante a realização de atividades de aprendizagem, orientam ainda que o professor faça intervenções respeitando os níveis de dificuldade, consequentemente de compreensão ante as propostas.

As diretrizes locais orientam que para a atuação do professor diante do momento de intervenção, somente é possível quando o profissional estiver ciente que seu papel é preconizar a construção de uma moralidade autônoma dentro do processo de educação. A função do professor é propiciar um ambiente facilitador ao desenvolvimento das estruturas operatórias que são construídos em um processo de ensino-aprendizagem. Com isso, ocorrerá uma aprendizagem significativa, pois o educando internalizou um novo conhecimento à sua estrutura cognitiva e não simplesmente aprendeu de maneira mecânica. É, portanto, questionar, discutir, pesquisar, explorar, experimentar, manipular e comparar os elementos do ambiente que fazem os alunos construírem o conhecimento do mundo, em que o erro é parte do avanço na aprendizagem.

Utilizando-se dos Parâmetros Nacionais Curriculares, a Rede Municipal orienta que o professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino, sequências didáticas e projetos para a aprendizagem acontecer de maneira adequada e coerente com objetivos de aprendizagem propostos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos. Em síntese, não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino potencializar a aprendizagem.

No que tange aos Currículos Escolares, as orientações locais preconizam os princípios e diretrizes da LDB, DCN, reafirmados na BNCC, precisam reconhecer “que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017), ou seja, numa perspectiva de formação integral e integradora dos sujeitos. As aprendizagens essenciais estabelecidas pela BNCC se concretizarão mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação, na qual precisam ser consideradas a realidade local, a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto, as características e a participação dos estudantes.

Para a elaboração das propostas pedagógicas, as Unidades Escolares Municipais precisam articular os conhecimentos científicos às temáticas da contemporaneidade em escala regional, local e global, numa perspectiva de promover, nos estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o desenvolvimento de cidadãos autônomos, responsáveis, engajados e imbuídos na formação de uma sociedade mais justa, sustentável, equânime, igualitária, inclusiva e laica.

Nas Escolas pertencentes à Rede Municipal, é obrigatório abordar a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em conformidade com a Lei n.º 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o estudo das temáticas da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, conforme versa a Lei n.º 11.645/ 2008 e da Seção I - Do direito à Educação, do Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia, Lei n.º 13.182/2014, neste caminho, no calendário escolar anual o 20 de novembro é reservado.

Considera-se enquanto Rede, que tais temáticas são centrais e urgentes de serem tratadas nos currículos escolares, na perspectiva de elevar o conhecimento sobre as contribuições desses povos na constituição social, política, econômica, científica, acadêmica e cultural do Brasil.

Desconsiderar essas contribuições é uma atitude de autonegação. Assim, urge tratar dessas temáticas nas escolas públicas e erradicar as práticas racistas e de intolerância religiosa, em substituição ao reconhecimento e valorização da cultura e aos valores afro-brasileiros e indígenas e aos conhecimentos ancestrais do que somos. Buscando unificar os procedimentos adotados pelas Unidades de Ensino, adota-se o Sistema Municipal de Diretrizes destacadas a seguir.

3.2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO LOCAL

Nas Unidades de Ensino, a metodologia adotada busca apresentar roteiros para diferentes situações didáticas, conforme a tendência/corrente pedagógica adotada pelo professor/instituição, de forma que o aluno se aproprie dos conhecimentos propostos e/ou apresente suas pesquisas e demais atividades pedagógicas.

O Sistema de Ensino da Rede Municipal tem trabalhando com a Pedagogia de Projetos, promovendo à Unidade Escolar a reconstrução do conhecimento a partir do contexto da realidade escolar. Possibilitando, também, ao aluno, aprender no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar, e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de saberes. Na perspectiva de rede o professor deixa de ser aquele que ensina para ser um mediador no processo de ensino e aprendizagem, para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo.

As orientações para execução da Pedagogia de Projetos na localidade apresentam como características fundamentais: Intencionalidade; flexibilidade; originalidade e interdisciplinaridade. Em conformidade com as diretrizes do Sistema: trabalhar com projetos promove a interação das diversas áreas de conhecimento, o que exige articulações interdisciplinares e implicam significativamente em torno da comunidade escolar.

Está estabelecido no documento orientador que os projetos são instrumentos teórico-metodológicos que visam enfrentar os desafios do cotidiano escolar, só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição escolar.

A análise da prática pedagógica tem demonstrado que só serão possíveis mudanças significativas na educação brasileira à medida que o professor tiver uma compreensão profunda da razão de ser da sua prática e uma clara opção política acerca do seu ato pedagógico. Razão pela qual, em conformidade com o que afirmado pelo sistema, constantemente são os docentes orientados e reorientados quanto à prática pedagógica.

As atividades metodológicas desenvolvidas pelas/nas Unidades Escolares também recebem atenção pelo Sistema de Ensino, estas devem ser combinadas, de forma simultânea ou sequencial, oferecendo ao aluno a oportunidade de perceber e analisar o assunto sob diversos ângulos. Neste aspecto, o trabalho que explora diferentes narrativas encontra lastro.

Se posiciona, a rede, acerca da visão do professor sobre o aluno, segundo as orientações estabelecidas, é importante que o professor reconheça o aluno real, podendo vê-lo não apenas

em suas regularidades de comportamento e características biológicas, mas também em seu desempenho e nos papéis específicos que assume em diferentes situações.

Ressalta, como orientação geral, que para realizar um planejamento dinâmico e estimulante é necessário o professor reconhecer as diferenças dos alunos; salienta ainda que é preciso considerar as transformações que estes sofrem ao longo de um período, resultantes de seu desenvolvimento, assim como os hábitos, costumes e valores adquiridos na família ou no meio em que vive.

3.3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

As habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades.

Já as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam, por exemplo, uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de química. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. As competências no contexto educacional dizem respeito à capacidade do aluno de mobilizar recursos visando abordar e resolver uma situação complexa.

Na sociedade atual, as competências são essenciais para que o indivíduo tenha sucesso em sua vida social e na carreira. A forma de conduzir suas relações, responsabilidades e profissão são determinadas por sua capacidade de a cada dia conviver e resolver as situações cotidianas, cujos resultados são totalmente dependentes da forma com que os seus problemas são solucionados. O mercado de trabalho necessita de pessoas capazes de: tomar decisões; liderar; resolver conflitos; utilizar conhecimentos adquiridos ao longo do processo acadêmico.

Em virtude da propagação de uma educação pautada na formação cidadã, a Proposta Curricular do município de Rio Real alude aos Temas Transversais estabelecidos nos PCN, a fim de que possam ser inseridos em todas as disciplinas curriculares, atrelados aos conteúdos propostos, pois estes são de suma importância para a vida e a formação social de cada educando, à medida que ocorra a integração entre escola X mundo.

3.4 AVALIAÇÃO

A avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições, tendo como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, determina, a avaliação deve ser contínua e cumulativa e os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Portanto, a avaliação deverá funcionar como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa e, por outro lado, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços e dificuldades. É importante ressaltar que a avaliação deverá ser um instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno a se esforçar para conseguir atingir os objetivos propostos.

O princípio ético que pode e deve nortear a ação avaliativa do educador é a solidariedade com o educando, a compaixão, o que quer dizer desejar com o educando e garantir-lhe suporte cognitivo, afetivo e espiritual para que possa fazer o seu caminho de aprender e, conseqüentemente, de desenvolver-se na direção da autonomia pessoal, como sujeito que sente, pensa, quer e age em favor de si mesmo e da coletividade na qual vive e com a qual sobrevive e se realiza.

As Escolas Municipais de Rio Real concebem uma educação que forme cidadãos que pensem, participem e argumentem, considerando os seus conhecimentos prévios como principais fontes de aprendizagens. Para ser coerente com esta concepção, a avaliação deve ser mediada a partir da ação-reflexão-ação, promovendo conteúdos básicos e a sistematização de saberes no processo de ensino, prevalecendo o pensar, argumentar e contrapor no percurso da aprendizagem do educando.

A avaliação na educação de 09 anos tem como função: acompanhar, orientar, regular e redirecionar o processo educativo, constituindo um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, devendo ocorrer de forma: sistemática, contínua e diagnóstica, tendo como objetivo principal a melhoria da educação. Esse processo ocorrerá ao longo do ano letivo.

As orientações metodológicas locais destacam as seguintes funções para a avaliação: diagnóstica, que objetiva investigar os conhecimentos prévios do aluno; formadora, que se propõe a acompanhar as etapas de interações significativas desenvolvidas a partir da relação estabelecida entre professor X aluno e entre professores, alunos e os demais funcionários; e contínua, que busca orientar o planejamento pedagógico dos professores quanto a estabelecer

metodologias e estratégias para garantir a qualidade científica do processo de aquisição do conhecimento.

É salientado, como rede, ser necessário ter clareza de que habilidades se pretende avaliar, ou seja, quais habilidades são importantes, em cada ano, para que o aluno possa avançar em seu conhecimento. Além disso, a avaliação precisa ser baseada no conteúdo que foi ensinado. É importante que o professor esteja atento a progressões na apresentação de conteúdos e também à exigência de desempenho dos estudantes, sempre lembrando que os ritmos de aprendizagem não são uniformes e que a diversidade constitui a prática docente.

De acordo com as Orientações para o Ensino de Nove Anos, os educandos serão avaliados a partir de conceitos que indiquem o nível de conhecimentos adquiridos durante o processo de aprendizagem, assim representados:

- I (insuficiente): quando o educando ainda não tem suas competências e habilidades desenvolvidas para tal etapa de estudo.
- R (regular): O meio entre dois extremos (I-R-S), o educando ainda encontra-se em construção das competências e habilidades específicas, que são necessárias para tal etapa de estudo no processo da aprendizagem.
- S (suficiente): quando o educando já assimilou algumas competências e habilidades desenvolvidas para tal etapa de estudo.
- B (bom): quando o educando assimilou grande parte das competências e habilidades desenvolvidas para tal etapa de estudo.
- MB (muito bom): quando o educando domina as competências e habilidades desenvolvidas para tal etapa de estudo.

A prática avaliativa tem que centrar-se no diagnóstico e não na classificação. A função classificatória é analisar o desempenho do aluno mediante as notas obtidas, geralmente registrada por meio de números. Ela retira da prática da avaliação tudo o que é construtivo. Por sua vez, a diagnóstica constitui-se num processo de avançar no desenvolvimento e no crescimento da autonomia do educando, sendo capaz de descobrir seu nível de aprendizagem, adquirindo consciência das suas limitações e necessidades a serem avançadas. Segundo Luckesi (2008), “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”.

É necessário repensar a práxis pedagógica, em especial no que se refere ao processo avaliativo, no intuito que este esteja incutido em todo o decorrer da ação de ensinar e aprender. Focar o processo educacional nos conteúdos imprescindíveis à aprendizagem do aluno, levando em consideração os que servirão para desenvolver competências e habilidades para situar o cidadão no seu contexto social e real, preparando-o para o mercado de trabalho.

Ter uma Educação Básica igualitária e de qualidade é um direito assegurado por lei, desde 1988, na Constituição Federal Brasileira (Art. 205 e 206). Um processo de ensino e aprendizagem de sucesso representa a equidade no atendimento com qualidade aos estudantes ao longo da sua escolarização. Para acompanhar esse processo, é imprescindível uma avaliação sistemática e abrangente de todo processo pedagógico. Neste contexto, as avaliações externas e internas da instituição e as de desempenho e aprendizagem dos estudantes são ferramentas para aferir a eficácia das políticas educacionais implementadas.

Avaliar é refletir sobre as informações obtidas com vistas a (re) planejar ações, é uma atividade orientada para o futuro. A avaliação deve ser base para se (re) pensar e (re) planejar a gestão educacional e a ação pedagógica, pois informa o quanto conseguimos avançar e ajuda a pensar em como impulsionar novas ações educativas, projetos e definir novas políticas públicas. A avaliação é um ponto de partida, impulsionador, um elemento de definição a mais para se refletir a gestão educacional, (re) pensar e (re) planejar as ações pedagógicas dentro e fora da sala de aula, um caminho a ser trilhado, ao longo dos anos, tendo como foco principal o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação permite o trânsito entre lugares já percorridos e novos lugares, inclusive ainda não explorados, para que sejam cotidianamente (re) construídos como parte de um processo coletivo, dialógico, complexo, realizado por pessoas com expectativas, compromissos, conhecimentos, prática e desejos coletivos. Para tanto, a avaliação educacional deve ser compreendida como uma ferramenta determinante na coleta de informações, necessárias aos elementos que compõem o sistema educacional responsável pela determinação das políticas educacionais, pelos sistemas de ensino, diretores de escolas, professores e os próprios estudantes para tomada de decisões e para acompanhar e aperfeiçoar “a dinâmica institucional”.

Nesse processo, procedimentos externos (organizados por órgãos locais e centrais da administração) e procedimentos internos (organizados pela unidade escolar) oferecem elementos para o desenvolvimento tanto da avaliação institucional como da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, tornando possível a criação de políticas públicas, planejar intervenções pedagógicas focalizadas nas reais necessidades das escolas e dos estudantes.

Permite identificar estágios de aprendizagem, definição de materiais didáticos, formação de educadores, (re) elaboração de currículos, detectar a distância ou a proximidade entre o que o ensino é e o que deveria ser. Desta forma, a avaliação pode abranger o sistema educacional de um país, ou uma rede de ensino, ou um grupo de escolas, ou uma escola, ou

uma turma de alunos, ou, até mesmo, um único aluno. Quem define o tipo de avaliação e o instrumento a ser utilizado é o objeto a ser avaliado.

A avaliação é parte integrante da Proposta Curricular e do Projeto Político Pedagógico da escola, e deve considerar o patamar de importância e a relevância da avaliação como algo construído e consolidado em uma cultura de “avaliar para garantir o direito da aprendizagem”, e não em avaliar para classificar e limitar tal direito.

O que propomos é a construção de uma prática educativa em que a avaliação esteja presente em todo o processo de ensino e aprendizagem, que considere os princípios norteadores do currículo: identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização; e que permita ao estudante pensar sobre o seu processo de aprendizagem e ao professor sobre sua prática, como afirmado por Krahe (1990):

[...] a avaliação não serve mais para simplesmente quantificar a aprendizagem do educando, e com isso moldá-lo para um padrão social existente, mas sim para, através de uma interação entre avaliando e avaliador, repensar a situação e em uma avaliação participativa despertar consciência crítica dentro de um compromisso com a práxis dialética em um projeto histórico de transformação. (KRAHE, 1990, p. 21).

3.5 ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

A Área de Ciências Humanas se refere a um conjunto de conhecimentos, métodos e leis que têm o ser humano e sua atuação no tempo e espaço como objeto de conhecimento, ainda que toda ciência seja resultado da atuação humana e da acumulação cultural em diferentes sociedades.

As Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, constituem-se como espaço de debate, reflexão, compreensão e de valorização da diversidade humana, em suas múltiplas identidades. Sua contribuição para o percurso formativo dos estudantes ocorre por meio do relacionamento e da articulação das vivências cotidianas aos aspectos político, social, cultural e econômico, promovendo o desenvolvimento das identidades e contribuindo para a valorização da diversidade humana e cultural.

Atualmente, as Ciências Humanas apresentam-se por meio de dois componentes curriculares, Geografia e História. Deste modo, a área desenvolve competências e habilidades capazes de lidar com a sociedade no que tange à consciência cívica, social (espaço social) e ambiental, trabalhando na dimensão da construção humana através das gerações, na compreensão do espaço ocupado pelo homem, suas construções e intervenções; na constituição das individualidades (consciência de si) e respeito às coletividades (consciência do outro).

Assim, interessa a compreensão da vida humana enquanto processo étnico-cultural, ou seja, da atuação e convivência dos seres humanos no tempo e espaço. Desta forma, a diversidade humana é desvelada em um tempo não linear ou mesmo contínuo, assumindo diversas formas de temporalidade, revelando as contradições do viver e fazer humano, em um espectro de continuidades e rupturas.

Neste sentido, a BNCC afirma que:

as Ciências Humanas devem estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os estudantes a construírem um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos, o respeito ao ambiente e à própria coletividade, o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação voltada para o bem comum e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (BRASIL, 2017).

Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de estudantes intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista.

As Ciências Humanas – a Geografia e a História – partem de conceitos amplos e globais sem estabelecer uma rigidez entre seu objeto e entre os objetos das ciências afins, o que possibilitou a interseção entre os saberes para a interdisciplinaridade. É assim que podemos compreender, por exemplo, a relação entre o espaço e o tempo histórico.

O espaço geográfico, em sua totalidade, provém da produção e evolução da sociedade, pois a sua configuração materializa-se a partir do acúmulo de ações localizadas em diferentes tempos históricos. Por certo, o espaço emana da relação estabelecida entre homem e natureza, entretanto, o processo de configuração espacial se dá, principalmente, conforme a intencionalidade humana.

Para se compreender a relação entre espaço e tempo, faz-se necessário o entendimento do seu contexto articulado entre as partes e a totalidade existente entre essas duas categorias, dentro de um contexto articulado, mas só é possível a partir da compreensão e análise de como os diversos agentes a conduziram no transcorrer dos tempos. Portanto, o tempo materializa-se no espaço e se transforma em produto social.

Os fenômenos espaciais não podem abstrair a apreensão das formas nas quais o tempo histórico foi transcorrido, vindo a possibilitar outras configurações atuais impregnadas em sua forma. Assim, faz-se imperativo resistir das imprecisões que afetam a real importância dos conceitos na apreciação da construção dos lugares pelas sociedades. É importante construir uma

ciência humana que vá além da descrição tempo/espaço e que não se limite aos fundamentos políticos e econômicos da realidade social, mas que alcance explicações que abranjam de modo mais articulado os saberes de cada área do conhecimento.

Desta forma, deve-se incorporar que a concepção de espaço se ampara na compreensão da história. Sem compreender a dimensão temporal, torna-se difícil conceber o espaço em sua totalidade. Ao romper com o dogma de que a Geografia estuda exclusivamente o tempo no presente, e a História o tempo no passado, entende-se que a Geografia precisa dos processos históricos, uma vez que são subsídios para a compreensão da geografia do presente. Por isso é de suma importância o estudo e interações entre os saberes como contribuição no campo da Geografia e História no âmbito escolar.

A Base Nacional Comum Curricular destaca sete competências específicas na área de Ciências Humanas, não isoladas das dez competências gerais, a serem desenvolvidas pelos estudantes, durante os nove anos do ensino fundamental. Nota-se que há uma ampla convergência entre o conjunto de Competências Gerais e de Competências Específicas estabelecidas pela BNCC, de modo que é possível correlacionar mais de uma competência geral a cada competência específica.

O ensino de História, ao longo dos nove anos do ensino fundamental, é pensado de modo a, progressivamente, favorecer a compreensão dos limites e ambiguidades da condição humana. Durante os anos iniciais, é pautado pela concepção do eu, do outro e do nós, pela valorização de outros modos de viver, pela visão crítica da comunidade em que se está inserido. De modo que, nos anos finais, seja possível comparar outras formas/organização de vida social, para que a compreensão das diferenças seja algo possível, respeitando a pluralidade cultural e autonomia dos povos.

Deste modo, o ensino de História parte da perspectiva da inclusão para atender à subjetividade e especificidades desses sujeitos, garantindo o reconhecimento das identidades e acolhendo a diversidade das formas de aprender e ensinar. Cabe ao currículo potencializar as muitas aprendizagens possíveis, de modo a não naturalizar diferenças sociais, étnicas, geracionais, entre outras. Na transição entre os anos, observa-se que as habilidades vão ganhando robustez e os estudantes, progressivamente, ao longo das séries iniciais do ensino fundamental, identificam, descrevem, conhecem e reconhecem, distinguem, selecionam, copiam, mapeiam, relacionam, comparam e analisam. Estas ações tornam os aprendizes, durante os quatro anos do ensino fundamental, aptos a associar, inventariar, discutir, caracterizar, explicar e aplicar.

No Ensino Fundamental, o ensino de História deve ter caráter transformador, despertando o estudante para a condição de sujeitos que fazem História ao longo do tempo e dos espaços. Os objetos de conhecimento devem estar voltados para a reflexão de conceitos sobre a atividade cotidiana, sobre o tempo e sobre o sujeito histórico. Partindo desse princípio, a História se torna relevante para a construção das identidades sociais e é responsável pela construção de repertórios de atuação e compreensão da realidade.

São sete as competências gerais para o ensino de História durante os nove anos do ensino fundamental:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo;
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica;
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito;
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se, criticamente, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários;
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias, no tempo e no espaço, e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações;
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica;
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2017).

Na etapa do Ensino Fundamental, o ensino de História, focado em competências e habilidades, busca desenvolver a capacidade de lidar com a informação através de processos que levem à sua apropriação, transpondo-as para novas situações e assim garantindo o aprendizado. Trabalhar por meio de competências, em História, é trabalhar a compreensão e apropriação de conceitos. Para tanto, é preciso reconhecer o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem, que traz um conhecimento histórico para além da escola, fruto de sua experiência de vida. A preocupação é que o processo de ensino-aprendizagem seja direcionado para o desenvolvimento e preparação dos estudantes para os desafios do século XXI.

As competências referentes ao componente de História emergem do processo de construção do saber histórico que promove: seleção e tratamento da informação/utilização de

fontes; compreensão/explicação histórica; desenvolvimento do pensamento crítico/analítico, que é estruturante para o desenvolvimento do pensamento crítico/social e para a formação de cidadãos proativos, capazes de interrogar o presente, ler o passado e atuar na sociedade em que está inserido.

Para o desenvolvimento das competências e habilidades do componente de História, professores e professoras podem utilizar diferentes estratégias e situações didáticas com atividades que explorem as diferentes noções de tempo e temporalidades, a partir, por exemplo, do estudo de diferentes calendários; trabalho com diversas fontes históricas, explorando as formas de oralidade, diferentes tipologias textuais; pesquisa em campo, podendo percorrer espaços desconhecidos ou pouco explorados pelos/as estudantes, por meio de (re) visitas a acervos familiares e estudo da história local e territorial. Explorar as possibilidades de ensino e aprendizagem ativa/colaborativa permite estimular o engajamento de estudantes no seu processo de aprendizagem e extrapolar as formas de aprender e ensinar, dentro e fora da sala de aula.

Neste caminho, compreende-se que a prática pedagógica precisa ter uma estratégia fundamentada para o exercício da cidadania e a elevação da escolarização do homem, porém, a educação sozinha não dá conta da tarefa de formar o cidadão, uma vez que a formação da cidadania vai além de seus muros. Construir conhecimentos, por meio de formação cidadã, mediante a interação ativa, crítica e reflexiva com o meio físico e sociocultural, de modo que os alunos desenvolvam a autonomia do conhecimento.

Desenvolver um processo de formação humana, potencializando a dimensão sócio-político-produtiva e o trabalho como princípio educativo e categoria orientadora das políticas, projetos e práticas dessa etapa de ensino, propiciando a aquisição das capacidades básicas necessárias à apropriação da cultura: ler, escrever, calcular, situar-se histórica e geograficamente. Desenvolver as primeiras noções, sob a forma de direitos e deveres, tendo por finalidade o início e desenvolvimento da elaboração de uma nova concepção de mundo que supere as desigualdades sociais existentes e, muitas vezes, não reveladas.

As escolas são espaços múltiplos, complexos em suas relações, com movimentos também diversos e, historicamente, próprios. Nas escolas o que pode acontecer são pontos de encontro entre as diferentes áreas do conhecimento, que poderão ser apropriados pelos alunos, articulados ao conhecimento escolar e à cultura da comunidade. Nas palavras de Morin (2004, p. 25): “Para pensar localizadamente, é preciso pensar globalmente, como para pensar globalmente é preciso pensar localizadamente”. O professor com comprometimento político e

epistemológico conduzirá a produção de conhecimento relevante, significativo à vida dos alunos.

Uma proposta que esteja voltada para o princípio da formação de indivíduos comprometidos, articulados, sujeitos do mundo em que vivem, só pode utilizar-se de uma organização pedagógica que inclua este mundo, em seus vários aspectos. Entende-se que o trabalho com projetos poderá favorecer uma articulação de forma dinâmica e substantiva do conteúdo que se pretende desenvolver, com as informações que o envolvem e, ainda, com os saberes que já se tinha formulado sobre ele.

Ainda resta o desafio enquanto rede municipal de ensino, em especial no Ensino Fundamental séries finais, de abrir espaços para as vivências de outros direitos, como a questão da inclusão como tema transversal, que deverá estar presente em todos os momentos. Sendo assim, o importante é alinhar o projeto político pedagógico de cada escola e seus desdobramentos à necessidade de flexibilização, objetivando atender ao aluno que chega não só em situação de deficiência (física, mental, sensorial), mas também aquele que migra para comunidades com língua, hábitos e valores diferentes dos seus, até então, estranhos ao seu convívio familiar e social. A inclusão acontecerá realmente se estiver no âmbito das prioridades, desde a elaboração do projeto político pedagógico da escola. Deste modo, estará presente também nas intenções curriculares, bem como nas mudanças atitudinais tão necessárias à sua efetivação.

Portanto, pode-se afirmar que os conteúdos, habilidades e competências devem ser matéria-prima para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes, o que ultrapassa uma simples listagem de conceitos. Em tal posição, a escola é alicerçada no direito de todos os cidadãos desfrutarem de uma formação básica comum e de respeito aos seus valores culturais. A escola deve dialogar com as diversidades de etnia, de gênero e de religião, sem fazer juízos pessoais, englobando valores, atitudes e procedimentos de forma a fazer referência a uma escola capaz de promover as competências e habilidades indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.

Um caminho para promoção dessas habilidades e competências está na adoção de metodologias de ensino que instiguem o educando a, com o auxílio do professor, preparar-se para o mundo contemporâneo, dentre estas a adoção de projetos interdisciplinares, aulas temáticas, aulas oficinas, sequências didáticas, dentre outros caminhos que possibilitem, no processo de ensino-aprendizagem, a diversidade necessária aos alunos diversos que a compõem. A este respeito, aprofundo, neste trabalho, uma única destas possibilidades, a saber, as sequências didáticas.

4 OS SAMBAS-ENREDO E O TRABALHO COM SEQUÊNCIAS

A cada carnaval realizado, é surpreendente a criatividade dos compositores e carnavalescos ao desenvolver uma narrativa histórica sobre os mais diversificados assuntos, desde os mais recorrentes como a história do Brasil, até os mais inusitados. A criatividade dos compositores e carnavalescos perpassa o contar a história de artistas, personagens históricos, comidas típicas, morte, suicídio, dentre outros tantos.

Tal diversidade de temas já abordados certamente contribui com a contemporização da própria história estudada/ensinada sistematicamente. Quanto maior o sentido do estudado mais significativa será a aprendizagem. Existe samba-enredo sobre quase tudo que se estuda em sala de aula no componente curricular História. Havendo a semelhança, como já afirmado, partindo das narrativas, está traçada, neste trabalho, uma possibilidade de utilização.

Destaco ainda que o contato com materiais diversificados, recorrentemente recomendado aos professores, inclusive aos de História, é um fator a ser considerado. Eis aqui mais uma razão para a utilização dos sambas-enredo, muito embora sejam essencialmente textos, o foco aqui está nas narrativas e no trabalho desenvolvido a partir destas.

Não se deve esquecer ainda que grande parte das escolas nacionais está localizada nos interiores do Brasil, e grande parte destas não tem acesso a museus, arquivos estaduais e/ou nacionais, pelo contrário, muitas vezes o único recurso ao ensino de História é o livro, quando o tem. Por mais esta razão, creio que o uso de uma narrativa construída para contar um evento histórico de forma compreensível, como se dá com os sambas-enredo, é útil aos professores desta disciplina.

Acerca de livros didáticos, a autora Selva Guimarães se posiciona no seguinte sentido:

[...] muito já se investigou sobre a política, conteúdo e forma do livro didático e, de modo geral, ele constitui a principal fonte de estudo, o elemento predominante e, muitas vezes, determinante no processo de ensino e aprendizagem em História. Esse fato não é peculiar o Brasil... em um artigo publicado no Brasil em 2010, Rüsen afirma que todos os especialistas estão de acordo com o livro didático ser a ferramenta mais importante no ensino de História. (GUIMARÃES, 2012).

É possível compreender, das ponderações da autora, a considerável relevância do livro didático, seja pela facilidade de acesso, seja pela praticidade de uso, fato é que estes estão massivamente presentes nas escolas nacionais, razão pela qual seu uso deve ser considerado. A este respeito, a autora ainda afirma:

[...] é preciso considerar o processo de amplificação do conhecimento histórico e conhecimento do histórico escolar. A necessidade de simplificação, para alguns especialistas, tem a função didática: auxiliar na implementação dos programas de ensino, nos planejamentos de unidade e na sequência lógica dos conteúdos. Outra função bastante difundida é a de oferecer aos alunos uma visão de toda a história da humanidade, ou seja, da História Geral defendida pelos europeus, a História do Brasil do “Descobrimento à atualidade” e alguns aspectos da história da América essa concepção faz com que temas e problemas a simplificados enumere os fatos ou eventos históricos. (GUIMARÃES, 2012).

Nota-se, sobretudo, da fala da autora, que os livros didáticos não existem só por existir, eles possuem uma função em ser. Por esta razão, compete ao docente fazer bom uso deste aparato, sem evidentemente se manter preso aos ditames do livro. É preciso diversificar o trabalho pedagógico, por mais que isso pareça complexo.

Diversificar o trabalho/ensino de História por vezes se torna muito desafiador, porém, as letras de samba-enredo são, atualmente, facilmente encontradas nos sites e plataformas digitais, aos quais qualquer estudante ou professor tenha acesso. É evidente que ao compor uma letra de samba-enredo, exista a licença poética, para o compositor, mas, ainda assim, usualmente se atenta a fatos históricos e seus meandros, pois não se trata de uma elucubração da cabeça do compositor/carnavalesco, mas, sobretudo, de um trabalho árduo de pesquisa histográfica, que culmina em um samba que enredará a escola e seu desfile.

É salutar, ainda, abordar a questão dos conteúdos curriculares obrigatórios, dispostos nos livros de História. É fato que são os livros didáticos, na concepção atual, ferramentas facilitadoras do trabalho pedagógico. Isso é compreensível, pois muitos estudantes não têm contato com outro recurso, e, por muitas vezes o professor, confrontado com esta limitação, acaba atrelando-se ao livro como ferramenta única. Isso, por vezes, limita o processo de ensino-aprendizagem à reprodução do conteúdo do livro.

Por meio do contato com outros instrumentos pedagógicos, e com outras narrativas históricas, ainda que escritas à semelhança do livro, é possível comparar pontos de vistas sobre o mesmo fato, e, a partir destes, formar o próprio conhecimento. A narrativa do compositor/carnavalesco que desenvolve um samba-enredo, embora sobre o mesmo fato, não será a mesma do autor de um livro didático.

Neste sentido, recorro à autora Selva Guimarães, a qual, em uma de suas obras, muito embora não esteja tratando de músicas carnavalescas, propõe o desenvolvimento de um trabalho voltado ao uso de músicas, dentre elas o samba-enredo. Segundo o que é defendido pela autora:

o patrimônio da MPB é permanentemente ampliado e renovado: novas canções, novos compositores... entretanto, a canção como evidência, como documentário sócio-histórico, ultrapassa fronteiras espaço-temporais e surge carregada de propostas e

ensinamentos. Cabe a nós, professores, dialogar com essas fontes com sensibilidade, emoção e crítica, respeitando os limites e as fronteiras discursivas próprios de cada linguagem. (GUIMARÃES, 2012).

Corroboro com a colocação, me atrevendo a fazer uma releitura voltada ao samba-enredo de cada carnaval, pois para mim o patrimônio do samba-enredo é permanentemente ampliado e renovado a cada evento anual: novos sambas, novos compositores... os sambas-enredo surgem como evidência, como documentário sócio-histórico, ultrapassam fronteiras espaço-temporais e surgem carregados de propostas e ensinamentos. Assim, compete a nós, professores, dialogar com essas fontes com sensibilidade, emoção e crítica, respeitando os limites e as fronteiras discursivas próprios de cada linguagem, uma vez que, embora essencialmente narrativa, a exposição do compositor do samba não é a mesma do historiador.

Ainda, a este respeito, recorrendo à mesma obra de Selva Guimarães, é relatada uma experiência didática desenvolvida na Escola de Educação Básica da UFU. Nesta, fora explorado o tema abolição da escravatura, buscando destacar as diferentes interpretações possíveis. Fora desenvolvida uma aula musical tendo como base dois sambas-enredo bem conhecidos, a saber: *Kizomba, Festa da raça e Liberdade, liberdade! Abre as asas sobre nós*.

Relata a autora que o trabalho desenvolvido fora deveras importante, uma vez que as duas canções, embora essencialmente do mesmo segmento (samba-enredo), retrataram a abolição por óticas distintas. Sendo, no primeiro caso, retratada como resultado de uma luta dos negros pela liberdade. Já no outro samba, a abolição aparece como presente da Redentora. Isso, a meu ver, é fundamental no ensino, comparar o mesmo evento com óticas diferentes e tomar um posicionamento.

Selva Guimarães se refere a isso como sendo importante. Nas palavras da autora, a história oficial é:

[...] história contada de acordo com a visão dos dominantes, não considerando os atos da classe dominada... é importante ressaltarmos que os alunos estudaram o conceito de história oficial que lhes possibilitou identificar as diferenças de interpretação entre os dois samba-enredo. Além disso, não podemos esquecer que as músicas foram utilizadas apenas como um texto que discutiu com mais detalhes interesses envolvidos em movimentos abolicionistas do Brasil. (GUIMARÃES, 2012).

Aqui percebe-se semelhança e diferença neste trabalho e no trabalho da autora. Não se propõe, o presente trabalho, a estudar a oficialidade da história, mas as diferentes narrativas. Muito embora semelhantes no uso de letras de samba-enredo, seguem por um caminho distinto. A proposta aqui não é aprender mais detalhes (substantividade do conteúdo), mas, sobretudo, observar as diferentes narrativas como parte de um todo.

Vejo, no uso das sequências, a possibilidade de unir o rigor necessário sem desconsiderar, evidentemente, a dinamicidade do processo de ensino-aprendizagem, que inclui o posicionamento do professor como não mero repetidor do já posto, mas como questionador.

Em consonância com isso, ensina Zabala (1998, p. 21) que “toda prática pedagógica exige uma organização metodológica para a sua execução”. Esta organização perpassa desde os mais diversificados planejamentos, a execução da aula propriamente dita e o pós-aula, num processo contínuo. Assim sendo, a utilização de sequências facilita a atuação do professor, já que se exige dele uma organização.

É importante destacar, ainda da lição do mesmo autor, que a “aprendizagem do aluno se concretiza a partir da intervenção do professor no cotidiano da sala de aula” (ZABALA, 1998, p. 21). Eis aqui um sustentáculo para a utilização de sequências didáticas. Estas, se considerado o formato como usualmente se organizam, pela sua própria constituição, induzem a uma maior interação entre o professor e o estudante.

Sim, mas o que é esta tão falada sequência didática? Para tentar defini-la é possível recorrer a alguns autores que poderão ajudar a compreender melhor do que se trata, para que estas possam ser melhor utilizadas como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem.

O já citado autor define-a como sendo “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” (ZABALA, 1998, p. 18). Tal definição corrobora com a necessidade de organização, pois, a partir da estruturação e articulação de atividades, o objetivo é alcançado.

Cabe também utilizar a definição utilizada por Calácia (2017), muito embora a defina prioritariamente para a Educação Infantil, é possível apropriar-se momentaneamente do conceito, senão, vejamos. Para ela, “sequência didática é [...] um conjunto de atividades encadeado de passos e etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado”. (CALÁCIA, 2017, p.01).

Desta definição, o encadeamento, ou seja, a interligação entre as atividades, conceitos e objetivos, a partir do qual a sequência didática se estrutura, de certo modo contribui para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

De forma semelhante aos autores já citados, utilizo a mestra Heloísa Amaral, que ao definir sequência didática, se assemelha tanto a Zabala como a Calácia, trazendo como diferencial a avaliação. Segundo a autora,

sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. (AMARAL, s/d).

A partir das definições postas é possível compreender que as sequências didáticas são planejadas para atingir objetivos definidos focados no estudante. Na pesquisa proposta, além de atender às competências e habilidades definidas na BNCC, o foco está no trabalho com narrativa histórica. Esse objetivo deve atender às necessidades do estudante.

Ora, se é preciso ensinar algo para o educando, é preciso, ao mesmo tempo, criar uma estratégia de passo a passo para que ele seja capaz de entender o conteúdo trabalhado pelo professor, por isso é imprescindível criar as sequências e adotar a didática adequada para cada turma, isto é, intervir no processo de ensino para que a aprendizagem ocorra da melhor forma.

Isso corrobora com o pensamento de Zabala quando instrui que é preciso:

introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas. (ZABALA 1998, p. 54).

Parece estar claro que a sequência didática é essencialmente um procedimento simples de elaboração e execução da aula, preocupado com a interligação entre a proposta, objetivos e atividades. É importante destacar que, embora não exista um único padrão para elaboração destas, alguns autores indicam determinados caminhos.

A autora Maria Marly Oliveira propõe alguns passos como:

Escolha do tema a ser trabalhado; questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado; planejamento dos conteúdos; objetivos a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem; delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados (OLIVEIRA, 2013, p. 40).

Tenho usado neste trabalho a BNCC, razão pela qual algumas etapas propostas pela autora acabam por ser atingidas, como a determinação dos objetos de conhecimento e das competências e habilidades que não devem ser negligenciadas. Evidentemente, porém, o foco neste trabalho é para além do já estabelecido, é possibilitar que, a partir destas, o estudante desenvolva a percepção da existência de variadas narrativas históricas.

Propor um trabalho com sequências didáticas que relacione samba-enredo e história, nesta concepção, é uma possibilidade para que o professor atinja, ao mesmo tempo, o que é delimitado pela Base Curricular e a organização do trabalho na sala de aula de forma gradual.

4.1 AS SEQUÊNCIAS, UM CAMINHO A SEGUIR

Ciente do trabalho sobre narrativas partir dos sambas-enredo, foi desenvolvido, para uso do professor em sala de aula, um total de 08 sequências didáticas, como possibilidade de orientar o docente no uso de letras de samba-enredo como instrumento auxiliar ao ensino de História em turmas do 9.º ano do ensino fundamental.

Estes apresentam como uma possibilidade não alienígena, uma vez que buscou-se manter o alinhamento com as diretrizes da BNCC, haja vista que ao mesmo tempo que são trabalhadas as narrativas dos sambas-enredo de modo a explorar a forma como as narrativas se modificam, buscou-se manter a aproximação com a base, conforme disposto:

Quadro 1 – Sambas relacionados à BNCC

Samba-enredo	Conteúdos (objeto de conhecimento)	Competências da BNCC	Habilidades
OS Sertões – GRES – Em cima da Hora	Guerra de Canudos	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.	(EF09HI01) (EF09HI02)
A Revolta da Chibata, Sonho, Coragem e Bravura,	Revolta da Chibata;	Compreender acontecimentos históricos, relações	(EF09HI01) (EF09HI02)

Minha História: João Cândido, Um Sonho de Liberdade - A.C.S.E.S.M. Camisa Verde e Branco (SP)		de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.	
Contestado – 100 anos da insurreição xucra – Escola de Samba Protegidos da Princesa	Guerra do Contestado;	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.	(EF09HI01) (EF09HI02)
61 Anos de República – GRES Império Serrano	Primeiros Anos da República Brasileira;	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em	(EF09HI02)

		diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.	
O Grande Presidente da GRES Estação Primeira de Mangueira	O período varguista e suas contradições;	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.	(EF09HI02)
Histórias para ninar gente grande – GRES Estação Primeira de Mangueira	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; Os movimentos sociais e a imprensa negra;	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.	(EF09HI03) (EF09HI04)
Exaltação à Princesa – 1948 – GRES Portela	A questão da inserção dos negros no período	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos	(EF09HI03) (EF09HI04)

Gigante Negro da Abolição À República – 1979 GRES – Unidos do Cabuçu	republicano do pós-abolição; Os movimentos sociais e a imprensa negra;	e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.	
Xingu, O Clamor Que Vem da Floresta – GRES Imperatriz Leopoldinense	A questão indígena durante a República.	Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.	(EF09HI08)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Optei em adotar uma estrutura relativamente simples, que possibilite aplicação em qualquer Unidade Escolar, e que foi disposta em quatro momentos. No primeiro, o de verificação das impressões iniciais, o estudante, munido das suas considerações sobre o tema, irá expressar-se, sem grandes interferências do docente. Uma vez que estas considerações serão retomadas em outro momento da sequência.

No segundo momento das sequências, é estabelecido o contato com os sambas. Este evidentemente depende das condições de cada Unidade Escolar, em algumas um contato mais tradicional, em outras um pouco mais tecnológico. Mas o fundamental é que o estudante tenha

contato com as letras dos sambas-enredo e analisem a narrativa destes a partir de questões sugeridas.

O terceiro momento das sequências é o contato com uma narrativa que não seja nem do livro didático, nem do samba-enredo, em que o estudante poderá ampliar as considerações que estão em construção acerca do momento histórico estudado. É aqui que será possível comparar as diversas narrativas.

O quarto e último momento é o de autoavaliação, aqui ao estudante será possibilitado retomar as considerações iniciais, feitas no primeiro momento. É aqui também que ao professor será possível avaliar a progressão do pensamento histórico do estudante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção deste trabalho versou sobre a possibilidade do uso de letras de samba-enredo como instrumento auxiliar ao ensino de História em turmas do 9.º ano do ensino fundamental. Cabe destacar que não se trata de um estudo sobre carnaval, mas sobre o ensino de História.

Este perpassou pela questão dos conteúdos curriculares obrigatórios, dispostos nos livros de História e nos Currículos dos Sistemas de Ensino. Uma vez que toda prática pedagógica acaba orientada de algum modo por estes.

Neste trabalho sobre ensino de História, com o foco em narrativas históricas a partir de letras de samba-enredo, percebemos que há uma possibilidade de trabalho didático explorando letras de samba ao mesmo tempo em que outras ferramentas facilitadoras do trabalho pedagógico são também utilizadas, como se dá com o livro didático.

Acreditamos que o contato com outros instrumentos pedagógicos, neste caso as letras de samba-enredo, nas quais se comparam as narrativas históricas, ainda que escritas à semelhança do livro, é salutar ao processo de ensino-aprendizagem, pois permite ao estudante comparar pontos de vista sobre o mesmo fato, e, a partir destes, formar o próprio conhecimento.

Semelhante a incontáveis pesquisadores, a execução desta pesquisa restou limitada, uma vez que a pandemia mundial suspendeu as atividades presenciais em Rio Real, assim como em grande parte das Unidades Escolares brasileiras. Mesmo assim, este concretiza-se pela propositura de sequências já elaboradas e de fácil aplicação nas salas de aula.

Nestas sequências, é possível o trabalho não só com o conteúdo curricularmente estabelecido, mas também explorar a narrativa histórica por meio da comparação. As narrativas dispostas nas letras de samba-enredo neste trabalho são comparadas à narrativa do livro didático, por meio deste procedimento comparativo possibilita-se ao estudante compreender que o mesmo evento pode ser narrado de várias formas, sem que necessariamente seja levado em conta mais ou menos verdade.

Embora o trabalho com o uso de sequências didáticas não seja a grande novidade do ensino, acreditamos que ainda é possível explorar o uso delas, alinhando-as com a BNCC de forma que o trabalho docente, que neste trabalho explora as narrativas, não se desassocie do estabelecido nos currículos oficiais.

Para desenvolvimento do trabalho foi feito o levantamento prévio de vários sambas-enredo de modo a escolher quais pudessem se relacionar com o ensino de História em turmas do 9.º ano do Ensino Fundamental. Foram escolhidos aqueles que de algum modo pudessem ter uma relação com o Currículo Escolar de forma a evitar a alienigenia didática.

Cumprе salientar que, embora tenha buscado relacionar os sambas com o currículo, o foco não foi trabalhar os conteúdos de modo a aprender mais detalhes sobre determinado tema, mas, sobretudo, destacar as várias possibilidades de narrar um mesmo evento histórico.

Para este trabalho consideramos que o ensino de História é um campo de pesquisa muito amplo, haja vista que engloba as diversas perspectivas, as dificuldades intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem. Na aula de História não deve ser considerada unicamente a quantidade de informação factual adquirida, mas sobretudo o professor deverá considerar o desenvolvimento do pensamento histórico do estudante.

Nesse momento permanece a consciência de que é necessário, no processo de ensino-aprendizagem em História, dar destaque não só aos conceitos substantivos, mas também aos conceitos de segunda ordem. Eis a grande contribuição: possibilitou a modificação do próprio autor sobre a sua prática docente.

Dos autores utilizados, destaco Lee, segundo o qual é possível distinguir conceitos substantivos de conceitos de segunda ordem. Os primeiros são os que se referem aos conteúdos da História sobre o que é a história e são importantes para o ensino e a aprendizagem da história; já os conceitos de segunda ordem são os conceitos de natureza epistemológica da História e que dão consistência a essa disciplina.

Não basta aos estudantes decorar conteúdos e datas, é preciso que estes compreendam por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram. Evidentemente não se espera que este entendimento seja na mesma profundidade que profissionais, mas o trabalho explorador de narrativas diversas permite uma compreensão de história para além do conteúdo meramente programático.

Ainda amparado pelos teóricos de história, recorre-se a Isabel Barca no sentido de problematizar no ensino de História. Conforme aprendido da teórica, isso pode ser feito pelo uso correto de fontes e de narrativas diversas, ou seja, não deve prevalecer a narrativa única do professor, tampouco de um único aparato pedagógico.

Por se tratar de um trabalho voltado à prática dentro da sala de aula, reafirmo que o sentido da história pode ser trabalhado por professores e estudantes pelo uso das narrativas, não só apenas pela narrativa de relatos sobre o passado, mas também pela interpretação destas.

Cumprе salientar, entretanto, que não se defendeu aqui que a narrativa seja um fim em si mesma, é exatamente o contrário, ela é compreendida neste trabalho como um meio para compreensão da história, pois compreender a história envolve conceitos tais como evidência, causa, mudança, explicação, consciência histórica e narrativa, entre outros. Tal significado foi apreendido de Rüsen, pois segundo este autor a narrativa tem condão de constituir sentidos

sobre o passado, sendo para ele uma prática cultural de interpretação do tempo (RÜSEN, 2001). O passado “torna-se” presente a partir de uma atividade intelectual denominada de “história”, por sua vez esta pode utilizar-se de um instrumento de caracterização, a narrativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Heloísa. **Sequência didática e ensino de gêneros textuais**. s/d. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1539/sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. *In*: BARCA, I. (org.). **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. Braga: Uminho, 2003. p. 37-47.
- AUGRAS, Monique. **O Brasil do Samba-enredo**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. *In*: ARIAS NETO, J. M. (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.
- BARCA, I.; GAGO, M. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 14, n. 1, p. 239-261, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001. 79 p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Brasília, 1997.
- CALÁCIA, Débora. **O que é uma sequência didática?** Agosto de 2017. Disponível em: <http://naescola.eduqa.me/registros/o-que-e-uma-sequencia-didatica/>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- FERREIRA, Felipe. **O livro de Ouro do Carnaval Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação de Trabalho Pedagógico).
- KRAHE, E. D. **Avaliação Escolar: pesquisa conscientizante**. 1990. 308 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 1990.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEE, P. Educação histórica. *In: Opinião. Associação de Professores de História*. Disponível em: <https://aph.pt/educacao-historica/>. Acesso em: 06 jun. 2020.

LEE, P. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. *In: BARCA, I. (org.) Educação histórica e museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p. 19-36.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. *In: BARCA, I. Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

LEE, P.; ASHBY, R. Progression in historical understanding among students ages 7-14. *In: STEARNS, P. N.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. Knowing teaching & Learning History: National and International Perspectives*. New York, London: New York University Press, 2000.

MORIN, Edgar **Os sete saberes necessários a educação do futuro** São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2004.

MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antônio. **Samba de enredo: história e arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

REZENDE, Rafael Otávio Dias. **O negro nas narrativas das escolas de samba cariocas: Um estudo de Kizomba (1988), Orfeu (1998), Candaces (2007) e Angola (2012)**. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/4513/1/rafaelotaviodiasrezende.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

RIO REAL. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental– Anos Finais**. – 1º. ed. – Rio Real, BA, 2020.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Ano 4, n. 7, 1992.

RÜSEN, J. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. *In: DUVENAGE, P. (Ed.). Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, M. A. M. S. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO*

ENSINO DE HISTÓRIA: NOVOS PROBLEMAS E NOVAS ABORDAGENS, 7., 2006, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

VIEIRA, Fabiolla Falconi. **O samba pede passagem:** O uso de sambas-enredo no ensino de História. 2016. 240 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174762>. Acesso em: 23 mar. 2020.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO

01. Caderno de sequências



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (POSGRAP)
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
(PROFHISTÓRIA)**

RICARDO OLIVEIRA DA SILVA

**USO DE LETRAS DE SAMBA-ENREDO COMO INSTRUMENTO AUXILIAR
AO ENSINO DE HISTÓRIA EM TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL – UMA POSSIBILIDADE**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2022**

BREVES PALAVRAS, DE PROFESSOR PARA PROFESSOR

Companheiro Professor(a)

É este um produto do ProfHistória, mas, antes de tudo, é o fruto do trabalho de outro professor da escola pública que diariamente enfrenta as glórias e agruras do magistério, em especial, ao lecionar o componente curricular História. Este, por várias vezes, não compreendido e até mesmo perseguido. Oh vida!

Mas, independentemente de qualquer situação, seguimos confiantes exercendo o magistério da melhor maneira possível. Eis a razão da confecção do presente trabalho: **possibilitar ao professor de História uma ferramenta didática com a qual possa ser facilitado o trabalho pedagógico.**

Este professor, que fala neste momento a outros professores, o faz do seu próprio lugar de fala, a saber: a escola pública do interior nordestino, na qual o recurso pedagógico mais acessível é o livro didático. Isso ainda diz pouco sobre meu lugar. Eis um professor do município de Rio Real, este é meu torrão! Rio Real faz parte do Território de Identidade Litoral Norte e Agreste Baiano. Como aqui cantamos por meio da canção local: *“sou da Bahia, sou do litoral, sou da divisa com Sergipe, sou de Rio Real”*.

Bem, o que dizer da escola? É uma escola relativamente nova na Rede Municipal, que passou a integrá-la após um processo de municipalização findo em 2016. Desde então, a Escola José Ponciano tem continuamente crescido e se destacando na Rede local. Possui atualmente 483 estudantes matriculados, ofertando apenas o Ensino Fundamental dos anos finais, no período diurno. Foi para esta escola que foi pensada a proposta, mas, evidentemente, não se limita exclusivamente a ela.

Deste modo, tal projeto é voltado para turmas de 9.º ano, a extinta 8.ª série, não por predileção ou seleção aleatória, mas, em razão de que o companheiro que vos fala, já por vários anos, lecionar apenas a esta série. Mas, acredito que, mesmo pensado para uma série específica, seja possível àquele(a) que ler este material ajustar à sua realidade, às suas respectivas escolas, às suas específicas classes.

Proponho, neste trabalho, o uso de sequências didáticas, é sabido que o trabalho com o uso destas sequências não é, de fato, a grande novidade do ensino, haja vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 já indicavam a possibilidade de uso destas para o ensino, em especial voltado aos gêneros literários.

É verdade que este trabalho não trata de literatura, mas **se propõe a trabalhar com o ensino de História partindo de sambas-enredo, e a partir destes, um aprofundamento**

sobre narrativas históricas, sendo assim, totalmente possível explorar as sequências didáticas para tal fim.

Em consonância com isso, ensina Zabala (1998) que toda prática pedagógica exige uma organização metodológica para a sua execução. Essa organização perpassa desde os mais diversificados planejamentos, a execução da aula propriamente dita e o pós-aula, num processo contínuo. Assim sendo, a utilização de sequências facilita, em nosso entendimento, a atuação do professor, já que se exige dele a organização descrita por Zabala.

É importante destacar ainda, da lição do mesmo autor, que a aprendizagem do aluno se concretiza a partir da intervenção do professor no cotidiano da sala de aula. (ZABALA, 1998). Eis aqui um sustentáculo para a utilização de sequências didáticas. Estas, se considerado o formato como usualmente se organizam, pela própria constituição delas, induzem a uma maior interação entre o professor e o estudante, o que de fato possui grande significado para a relação docente x discente.

Para este trabalho, seguimos a lição de Zabala (1998), que define sequências como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” Tal definição corrobora com a necessidade de organização. Pois, **a partir da estruturação e articulação de atividades, o objetivo previamente estabelecido pode ser alcançado.**

Partindo da definição proposta, acredito que o encadeamento, ou seja, a interligação entre as atividades, conceitos e objetivos, a partir da qual a sequência didática se estrutura, de certo modo contribui para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

Ora, se é necessário ensinar algo para o educando, é preciso, ao mesmo tempo, criar uma estratégia de passo a passo para que ele seja capaz de entender o conteúdo trabalhado pelo professor, por isso é imprescindível criar as sequências e adotar a didática adequada para cada turma, isto é, intervir no processo de ensino para que a aprendizagem ocorra da melhor forma.

A sequência didática é essencialmente um procedimento simples de elaboração e execução da aula, preocupado com a interligação entre a proposta, objetivos e atividades. É importante destacar que não existe um padrão único para elaboração destas, sendo possível encontrar variados autores e formatos direcionados às sequências.

É importante deixar claro que, neste trabalho, a BNCC foi bastante utilizada, o que **me levou a introduzir cada sequência com um alinhamento à BNCC, no qual ocorre a determinação dos objetos de conhecimento e das competências e habilidades que não devem ser negligenciadas.** Evidentemente, porém, o foco neste trabalho é para além do já

estabelecido, **é possibilitar que, a partir destas, o estudante desenvolva a percepção da existência de variadas narrativas históricas. Assim sendo, ao mesmo tempo em que trabalhamos com a BNCC, estamos explorando as potencialidades do trabalho com narrativas históricas.**

O uso da BNCC é recorrente na prática do companheiro que escreveu este trabalho, assim como as orientações didáticas do Sistema Local de Ensino. Acredito que mesmo seguindo os organogramas é possível a cada docente, em suas classes, inovar a prática, mesmo diante do engessamento dos conteúdos substantivos demasiadamente propostos.

As sequências neste trabalho foram estruturadas de modo que o trabalho curricular obrigatório esteja alinhado a outra possibilidade, a saber, o uso de narrativas. A partir deste trabalho, além de atingir o estabelecido na BNCC, possibilita-se ao estudante ampliar sua atuação cidadã, haja vista que, compreendendo a existência de diversificadas narrativas sobre o mesmo fato, competirá a ele organizar seu próprio conhecimento histórico-social.

Propor um trabalho com sequências didáticas que relacione samba-enredo e história, em nossa concepção, é uma possibilidade para que o professor atinja ao mesmo tempo o que é delimitado pela Base Curricular, e a organização do trabalho na sala de aula de forma gradual.

A produção de um trabalho que tenha como carro-chefe a possibilidade do **uso de letras de samba-enredo como instrumento auxiliar ao ensino de História em turmas do 9.º ano do ensino fundamental foi, de fato, desafiador. Em especial, pelo fato de não se tratar de um estudo sobre carnaval, mas, sobretudo, uma produção na qual o ensino de História seja o destaque a partir das letras de samba-enredo**, é preciso não restar dúvidas sobre o que propomos aqui, não um estudo de carnaval, mas o trabalho com história, a partir de um de seus componentes, neste caso, o samba-enredo.

Ora, ao propor o uso de letras de samba-enredo, enquanto professor da educação básica, considere, evidentemente, a questão dos conteúdos curriculares obrigatórios, dispostos nos livros de História e nos Currículos dos Sistemas de Ensino, uma vez que toda prática pedagógica acaba orientada de algum modo por estes.

Que se trata de um trabalho sobre ensino de História, isto já foi dito. No entanto, ensino de História é ainda bastante amplo, razão pela qual focamos no aspecto das narrativas históricas. Estas, sendo exploradas com a utilização de letras de samba-enredo. Percebemos que há uma possibilidade de trabalho didático explorando letras de samba, ao mesmo tempo em que outras ferramentas facilitadoras do trabalho pedagógico são também utilizadas, como se dá com o livro didático.

Acredito que o contato com outros instrumentos pedagógicos, neste caso as letras de samba-enredo, nas quais se confrontam as narrativas históricas, ainda que escritas, à semelhança do livro, é salutar ao processo de ensino-aprendizagem, pois permite ao estudante comparar pontos de vistas sobre o mesmo fato, e, a partir destes, formar o próprio conhecimento.

Ora, não se trata de ensinar mais ou menos conteúdo substantivo, mas pelo uso das sequências propostas é possível o trabalho não só com o conteúdo curricularmente estabelecido, e também explorar a narrativa histórica por meio da comparação. As narrativas dispostas nas letras de samba-enredo neste trabalho são comparadas à narrativa do livro didático, por meio deste procedimento comparativo possibilita ao estudante compreender que **o mesmo evento pode ser narrado de várias formas, sem que necessariamente seja levado em conta mais ou menos verdade.**

Tenho consciência de que o trabalho com o uso de sequências didáticas não seja a grande novidade do ensino, é válido repeti-lo. Mas, ainda assim, acreditamos que ainda é possível explorar o uso de sequências, alinhando-as com a BNCC de forma que o trabalho docente não se desassocie do estabelecido nos currículos oficiais, o que chamo de alienigenia curricular.

Para desenvolvimento do trabalho foi feito o levantamento prévio de vários sambas-enredo de modo a escolher quais pudessem se relacionar com o ensino de História em turmas do 9.º ano do Ensino Fundamental. Foram escolhidos aqueles que de algum modo pudessem ter uma relação com o Currículo Escolar de modo a evitar a alienigenia.

Cumprе salientar que, embora tenha buscado relacionar os sambas com o currículo, **o foco não foi trabalhar os conteúdos de modo a aprender mais detalhes sobre determinado tema, mas, sobretudo, destacar as várias possibilidades de narrar um mesmo evento histórico.**

Para este trabalho, consideramos que o ensino de História é um campo de pesquisa muito amplo, haja vista que engloba as diversas perspectivas, as dificuldades intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem. Na aula de História não deve ser considerado unicamente a quantidade de informação factual adquirida, mas, sobretudo, o professor deverá considerar como se dá o desenvolvimento do pensamento histórico do estudante.

Côncio da potencialidade do trabalho sobre narrativas a partir da utilização de letras de sambas-enredo, desenvolvi, para uso do professor em sala de aula, um total de 08 sequências didáticas, estas possibilitam orientação inicial ao docente que pretende fazer uso de letras de samba-enredo como instrumento auxiliar ao ensino de História em turmas do 9.º ano do ensino fundamental.

Cumpra salientar que as sequências propostas são facilmente exequíveis em sala de aula, sem que seja afetado o desenvolvimento das aulas de História, já tão reduzidas. Saliento ainda que a execução das sequências propostas não acarretará alienígenia curricular (por alienígenia curricular, refiro-me ao trabalho pedagógico desenvolvido de modo desconexo do currículo escolar), uma vez que buscou-se manter o alinhamento com as diretrizes da BNCC.

Propomos aqui, simultaneamente, um trabalho no qual sejam abordadas as narrativas dos sambas-enredo. De modo explorar a forma como as narrativas se modificam, buscou-se manter a aproximação com a Base, conforme disposto nas oito sequências que apresentadas mais adiante.

No que se refere à estrutura das sequências, adotei uma estrutura relativamente simples, que possibilite aplicação em qualquer Unidade Escolar, disposta em quatro momentos. Apropriando-me da definição de Zabala, trago as sequências como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos, só estou retomando, sei que já falamos disso.

Resta claro que não se trata de um trabalho muito complexo. Trago aqui, como sequências, as propostas de atividades “sequenciadas”, dotadas de uma estrutura simples, a qual denomino de **momentos**. Estes **são quatro em cada sequência**.

No **primeiro momento**, trago a **verificação das impressões iniciais**. Neste, o estudante, munido das suas considerações sobre o tema, irá expressar-se, sem grandes interferências do docente, uma vez que estas considerações serão retomadas em outro momento da sequência.

No **segundo momento** das sequências, é estabelecido o **contato com as letras dos sambas**. Ora, esta etapa, evidentemente, depende não só das condições de cada Unidade Escolar, como também da dinamicidade do docente. Não se deve jamais esquecer que o contato mais tradicional ou mais dinâmico não alterará substancialmente a aplicação das sequências, pois o fundamental é que o estudante tenha contato com as letras dos sambas-enredo e consiga analisar a narrativa destes comparada à história estudada, utilizando, para isso, algumas questões sugeridas, como indicadores de “caminho” a trilhar ao comparar narrativas.

A este respeito, resgato as considerações da autora Selva Guimarães (2012), para a qual por muitas vezes a “história [é] contada de acordo com a visão dos dominantes, não considerando os atos da classe dominada”. Por esta razão, é importante possibilitar que os alunos estudem os conceitos da história oficial que lhes seja possível também identificar as histórias não contadas.

Acreditamos que as diferentes formas de contar a mesma história, seja pela história oficial, seja pelo samba-enredo, é enriquecedora para a formação cidadã do estudante. A proposta aqui não é aprender mais detalhes (substantividade do conteúdo), mas, sobretudo, observar as diferentes narrativas como parte de um todo.

Vejo, no uso das sequências, a possibilidade de unir o rigor necessário sem desconsiderar, evidentemente, a dinamicidade do processo de ensino-aprendizagem, que inclui o posicionamento do professor, como não mero repetidor do já posto, mas como questionador.

O **terceiro momento** das sequências é **o contato com uma narrativa que não seja nem do livro didático nem do samba-enredo**, neste momento o estudante poderá ampliar as considerações que estão em construção acerca do momento histórico estudado. É aqui que será possível comparar as diversas narrativas.

O **quarto e último momento é o de autoavaliação**, aqui ao estudante será possibilitado retomar as considerações iniciais, feitas no primeiro momento. É aqui também que ao professor será possível avaliar a progressão do pensamento histórico do estudante. Neste momento permanece a consciência de que é necessário, no processo de ensino-aprendizagem em história, dar destaque não só aos conceitos substantivos, mas também aos conceitos de segunda ordem.

A este respeito, recorro aos conceitos de Lee (2001), segundo o qual é possível distinguir conceitos substantivos de conceitos de segunda ordem. Os primeiros são os que se referem aos conteúdos da história sobre “o que é a história e são importantes para o ensino e a aprendizagem da história”; já os conceitos de segunda ordem são os conceitos de natureza epistemológica da história e que dão consistência a essa disciplina.

Não basta ao estudante decorar conteúdos e datas, é preciso que ele compreenda por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram. **Evidentemente não se espera que este entendimento seja na mesma profundidade que profissionais, mas o trabalho explorador de narrativas diversas permite uma compreensão de história para além do conteúdo meramente programático.**

A ideia não é revisar teorias históricas, mas cabe recorrer brevemente à Isabel Barca (2001) no sentido de problematizar no ensino de História. Conforme aprendido da teórica, isso pode ser feito pelo uso correto de fontes e de narrativas diversas, ou seja, não deve prevalecer a narrativa única do professor, tampouco de um único aparato pedagógico.

Por se tratar de um trabalho voltado à prática dentro da sala de aula, reafirmo que o sentido da história pode ser trabalhado por professores e estudantes pelo uso das narrativas, não só apenas pela narrativa de relatos sobre o passado, mas também pela sua interpretação.

Cumprе salientar, entretanto, que **não concebo que a narrativa seja um fim em si**

mesma, é exatamente o contrário, ela é compreendida neste trabalho como um meio para compreensão da história, pois compreender a história envolve conceitos tais como evidência, causa, mudança, explicação, consciência histórica e narrativa (evidentemente), entre outros. Tal significado foi apreendido de Rusen (2001), pois segundo ele a narrativa tem condão de constituir sentidos sobre o passado, sendo para ele uma prática cultural de interpretação do tempo. O passado “torna-se” presente a partir de uma atividade intelectual denominada de “história”, por sua vez esta pode utilizar-se de um instrumento de caracterização, a narrativa.

Aqui me despeço, querido(a) professor(a), na certeza de que o ensino de história é muito maior que as datas, fatos e fontes. É, sobretudo, a possibilidade de mudança social, que somente se estabelecerá por meio da modificação de cada um de nós, incluídos, evidentemente, nosso estudante, a quem carinhosamente direciono este trabalho, na crença de que a consciência histórica deste possa ser estimulada e (re)formada a partir da comparação das diversas narrativas.

Professor Ricardo Silva

SUMÁRIO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01 – Sertanejo é forte, supera miséria sem fim – Guerra de Canudos	10
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02 – A Revolta da Chibata, Sonho, Coragem e Bravura – Revolta da Chibata.....	15
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03 – Contestado – 100 Anos da Insurreição Xucra	22
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 04 – Primeiros desdobramentos da República ou A parte mais importante a nossa história?	27
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 05 – Era Vargas ou O Grande Presidente	33
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 06 – Movimentos Sociais, as histórias para ninar gente grande	37
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 07 – Movimentos Sociais - Exaltar a redenção ou o Gigante da abolição?	44
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 08 – Movimentos Sociais - O clamor não ouvido que vem da floresta.....	48
REFERÊNCIAS	54

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01

Sertanejo é forte, supera miséria sem fim – Guerra de Canudos

Componente Curricular: História

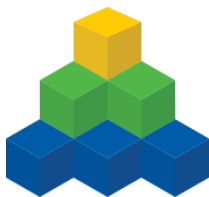
9.º Ano do Ensino Fundamental

Duração total: aproximadamente 03 aulas

Relevância para a aprendizagem:

O objetivo desta sequência didática é possibilitar ao estudante o contato com outras formas de narrar um evento histórico, a saber, o samba-enredo. Por meio desta será possível ao estudante comparar com o conhecimento adquirido anteriormente e retomá-lo ao final desta no processo de autoavaliação.

Alinhamento Curricular:



Unidade Temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX

Conteúdo substantivo: Guerra de Canudos

Objetos de conhecimento:

A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos

Primeira República e suas características

Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930

Primeira República: dominação e resistência

Competências Específicas:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

Habilidades:

(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional.

(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA

1.º Momento – Verificação das impressões iniciais

Duração: Aproximadamente 01 aula (Acreditamos ser suficiente para produção e rápida leitura das produções iniciais).

Material necessário: Material comum do estudante (caderno, caneta...).



Lembrete: Não interferir muito na expressão escrita do estudante, uma vez que este escrito será retomado ao final.

Proposta de atividade:

Preliminarmente, é imprescindível ouvir o estudante. Aqui, optamos pela escrita, uma vez que esta possibilita a organização mental do estudante. Assim, este é o momento de solicitar ao estudante que ele expresse por escrito suas considerações a partir do estudado previamente sobre o tema. Este será retomado, ao final da sequência, no último momento.

2.º Momento – Contato com o Samba – Narrativa Complementar

Duração da etapa: Aproximadamente 40 minutos

(Entre 05h30min e 11 minutos, caso sinta que é válido repetir o áudio do samba-enredo).

(Entre 10 e 20 minutos. Depende do envolvimento da turma).

Material necessário:

Para promover o contato do estudante com o samba *Os Sertões*, da Escola de Samba Em Cima da Hora, considerar a realidade da Unidade Escolar. No caso da Escola José Ponciano, há disponível projetor de slides com caixa de som, o que facilita apresentar o vídeo do samba legendado para toda a turma. Não sendo possível imprimir uma cópia para cada estudante, ou copiar no quadro, ou utilizar os celulares. Cada escola possui sua realidade.

Letra do samba-enredo *Os Sertões* – Escola de Samba Em Cima da Hora.

Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/em-cima-da-hora/867181/>.

Vídeo com letra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mOzutmcUDIM>.



Caro (a) Professor (a): Realizar a leitura compartilhada da letra do samba. Havendo tempo para tal, reproduza a música ao tempo que os alunos leem e cantam a letra, faça um esforço, fica mais dinâmico. Promover um breve debate sobre a letra do samba-enredo, retomando o conteúdo já estudado.

Letra

Samba-Enredo 1976 - *Os Sertões*
Em Cima da Hora

Marcado pela própria natureza
O Nordeste do meu Brasil
Oh! solitário sertão
De sofrimento e solidão
A terra é seca
Mal se pode cultivar
Morrem as plantas e foge o ar
A vida é triste nesse lugar
Sertanejo é forte
Supera miséria sem fim
Sertanejo homem forte (bis)
Dizia o Poeta assim
Foi no século passado
No interior da Bahia
O Homem revoltado com a sorte
do mundo em que vivia
Ocultou-se no sertão
espalhando a rebeldia
Se revoltando contra a lei
Que a sociedade oferecia
Os Jagunços lutaram
Até o final
Defendendo Canudos (bis)
Naquela guerra fatal



Refletindo a partir do samba:

Agora é momento de refletir sobre a letra do samba, comparando o estudado com o narrado no samba. Como sugestão seguem questões que servirão para promover um debate com os estudantes.



Questões norteadoras (evidentemente na aplicação pode e deve surgir outras):

- ✓ Consegue você identificar o tema do samba?
- ✓ A partir da concepção do autor do samba-enredo, como é a vida da população retratada?
- ✓ Consegue você imaginar como era a vida dessa população retratada na letra do samba?
- ✓ A que o autor se refere quando escreve: “Ocultou-se no sertão espalhando a rebeldia se revoltando contra a lei que a sociedade oferecia”?
- ✓ A partir da análise do trecho anterior, você consegue compreender a “rebeldia” desta população?

- ✓ A partir da letra do samba e do que você já sabe sobre o conteúdo, que tipo de guerra foi essa? Como você chega a esta conclusão?
- ✓ As exposições do autor do samba te tornam mais próximo dos motivos da população ou do governo? Por quê?



Lembrete: A cada questão respondida pelos estudantes, deve-se buscar relacionar a letra do samba que traz os eventos em Canudos pela ótica da população com o conteúdo curricular já estudado.

3.º Momento – Comparando abordagens

Duração da etapa: Aproximadamente 30 minutos.

Material necessário: Texto contendo depoimento, notícias de jornal sobre o evento. (É válido solicitar que os estudantes pesquisem por depoimentos de participantes e notícias de jornal do período, antes da execução da sequência).

Possibilitar aos estudantes o contato com outras abordagens sobre o evento histórico estudado.



Lembrete: Pode-se variar, mas, como sugestão, segue o trecho do discurso de Rui Barbosa, assim como trecho de notícia jornalística da época.

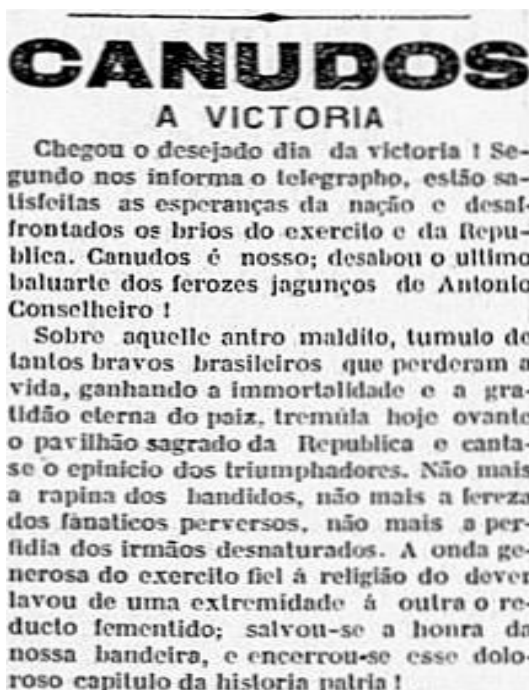
“Canudos é apenas um acidente monstruoso das aluviões morais do sertão: a truculência das lutas primitivas, a rudeza dos instintos agrestes, a credence da descultura analfabeta, o banditismo predatório do crime, a pugnacidade implacável dos ódios locais, a escória promíscua do campo e da cidade, as fezes do ócio, da miséria, da tarimba e da penitenciária todos esses sedimentos orgânicos da anarquia, derivados, de todos os pontos do Brasil, para um estuário comum nos anseios longínquos do nosso interior e incubados ali, cerca de vinte anos, em tranquila fermentescência pela fascinação de um iluminado, pelo tresvario de uma alucinação supersticiosa”.

Ruy Barbosa



Caro(a) Professor(a): Uma breve abordagem sobre Rui Barbosa pode ser necessária, considerando o papel de Senador ocupado à época. Se necessário, promova uma atualização com os estudantes acerca das expressões não compreendidas no texto, para isso é recomendada a consulta ao dicionário.

Na edição do dia 7 de outubro de 1897, o jornal *Gazeta de Notícias* publicou em sua primeira página:



“Canudos – A victoria.

Chegou o desejado dia da victoria! Segundo nos informa o telegrapho, estão satisfeitas as esperanças da nação e desafrontados os brios do exercito e da Republica. Canudos é nosso; desabou o ultimo baluarte dos ferozes jagunços de Antonio Conselheiro!”.

Sobre aquele antro maldito, tumulto de tantos bravos brasileiros que perderam a vida, ganhando a immortalidade e a gratidão eterna do paiz, tremula hoje ovante o pavilhão sagrado da Republica e canta-se o epinício dos triumphadores. Não mais a rapina dos bandidos, não mais a fereza dos fanáticos perversos, não mais a perfidia dos irmãos desnaturados. A onda generosa do exercito fiel á religião do dever lavou de uma extremidade á outra o reducto fermentido; salvou-se a honra da nossa bandeira, e encerrou-se esse doloroso capítulo da história pátria!



Lembrete: Discutir com os estudantes sobre notícias da imprensa e vertentes que estas possam seguir.

Se necessário, promova uma atualização com os estudantes acerca das expressões não compreendidas no texto, para isso é recomendada a consulta ao dicionário.

Direcionamentos possíveis:

- ✓ O discurso do Senador e a notícia de jornal trazem a mesma visão que o samba-enredo sobre o Arraial de Canudos? Como chegou a esta conclusão?
- ✓ A letra do samba-enredo *Os Sertões* e o discurso de Rui Barbosa trazem elementos comuns presentes na Guerra de Canudos, a saber, fazem uma abordagem sobre a população de Canudos. Ambos os textos a veem da mesma forma? Como chegou a esta conclusão?
- ✓ Ao comparar as colocações do Senador Ruy Barbosa, à época, ao afirmar: “o banditismo predatório do crime” seria um equivalente à expressão rebeldia no samba-enredo. Tem elas o mesmo sentido? Por quê?

- ✓ Ainda considerando o samba-enredo, este se desenvolve a partir da população do Arraial de Canudos. Se comparado com a nota do jornal sobre o mesmo Arraial, podemos afirmar que o posicionamento dos autores de ambos é igual ou semelhante? Por quê?
- ✓ A que público a notícia jornalística pretendeu satisfazer no período? A notícia jornalística e o samba-enredo falam sobre o mesmo evento. Mas consegue você perceber diferenças de representação entre o samba e a notícia? Quais?
- ✓ Suas considerações sobre Canudos estão mais próximas do samba-enredo ou da notícia de jornal e discurso do Senador? Por quê?

4.º Momento – Avaliação

Retomar a produção inicial do estudante, solicitando a ele que reveja as colocações preliminares se o estudante sentir que há necessidade de ajustes nas considerações iniciais.



Importante: Comparar os escritos dos estudantes caso estes tenham sofrido modificações, buscando constatar se o segundo escrito apresenta noção da existência de diferentes narrativas, bem como o posicionamento do estudante diante destas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02

A Revolta da Chibata, Sonho, Coragem e Bravura

Componente Curricular: História

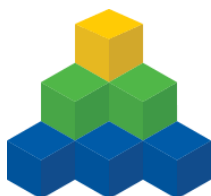
9.º Ano do Ensino Fundamental

Duração total: aproximadamente 03 aulas.

Relevância para a aprendizagem:

O objetivo desta sequência didática é possibilitar ao estudante o contato com outras formas de narrar um evento histórico, a saber, o samba-enredo. Por meio desta será possível ao estudante comparar com o conhecimento adquirido anteriormente e retomá-lo ao final desta no processo de autoavaliação.

Alinhamento Curricular:



Unidade Temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.

Conteúdo Curricular: Revolta da Chibata

Objetos de conhecimento:

(EF09HI02) Primeira República e suas características

Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930

Conteúdo: Primeira República: dominação e resistência

Competências Específicas:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

Habilidades:

(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional.

(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA

1º Momento – Verificação das impressões iniciais

Duração: Aproximadamente 01 aula (Acreditamos ser suficiente para produção e rápida leitura das produções iniciais).

Material necessário: Material comum do estudante (caderno, caneta...).



Lembrete: Não interferir muito na expressão escrita do estudante, uma vez que este escrito será retomado ao final.

Proposta de atividade:

Preliminarmente, é imprescindível ouvir o estudante. Aqui, optamos pela escrita, uma vez que esta possibilita a organização mental do estudante. Assim, este é o momento de solicitar ao estudante que ele expresse por escrito suas considerações a partir do estudado previamente sobre o tema. Este será retomado, ao final da sequência, no último momento.

2.º Momento – Contato com o Samba – Narrativa Complementar

Duração da etapa: Aproximadamente 40 minutos

(Entre 05h30min e 11 minutos, caso sinta que é válido repetir o áudio do samba-enredo).

(Entre 10 e 20 minutos. Depende do envolvimento da turma).

Material necessário:

Para promover o contato do estudante com o samba-enredo: *A Revolta da Chibata, Sonho, Coragem e Bravura, Minha História: João Cândido, Um Sonho de Liberdade* – A.C.S.E.S.M. Camisa Verde e Branco (SP) – deve-se considerar a realidade da Unidade Escolar. No caso da Escola José Ponciano, há disponível projetor de slides com caixa de som, o que facilita apresentar o vídeo do samba legendado para toda a turma. Não sendo possível, imprimir uma cópia para cada estudante, ou copiar no quadro, ou utilizar os celulares. Cada escola possui sua realidade.

A Revolta da Chibata, Sonho, Coragem e Bravura, Minha História: João Cândido, Um Sonho de Liberdade – A.C.S.E.S.M. Camisa Verde e Branco (SP).

Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/camisa-verde-branco-sp/samba-enredo-2017-a-revolta-da-chibata-sonho-coragem-e-bravura-minha-historia-joao-candido-um-sonho-de-liberdade/>.

Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=59CzEHGtH7E>.



Caro (a) Professor (a): Realizar a leitura compartilhada da letra do samba. Havendo tempo para tal, reproduza a música ao tempo que os alunos leem e cantam a letra, faça um esforço, fica mais dinâmico.

Promover um breve debate sobre a letra do samba-enredo, retomando o conteúdo já estudado.

Letra do samba-enredo

*A Revolta da Chibata, Sonho, Coragem e Bravura, Minha História:
João Cândido, Um Sonho de Liberdade*



Vou navegar, eu vou, eu vou
Vem nesse mar, amor, amor
Sou Barra Funda sou samba no pé
Gira baiana, seu gingado tem axé

Orgulhosamente a Verde e Branco vai passar
Abram alas que a minha história eu vou contar
Sou o Almirante Negro, um bravo Feiticeiro
O Grande Dragão do Mar (Não, não)
Não é ilusão o que vocês verão
A Marinha tinha preconceitos e injustiças
E nos Pampas minha infância foi trocada
Por batalhas imortais, me revoltando
No Navio Minas Gerais

Na batida do tambor, ôôô
O lamento se escondia, lalaia
E na chibata do senhor
O movimento de revolta se expandia (Na batida, na batida)

Assim, o tal Catete enganava
O mundo inteiro com a anistia aclamada
Na Ilha das Cobras a vingança foi voraz
Ignoraram a bandeira da paz
E o sofrimento rumo à Amazônia
Selava destinos, fim da vida ou escravidão
Glória ao nosso povo brasileiro
Meu sonho hoje é verdadeiro
Sou Mestre-sala, João Cândido, o guerreiro

Refletindo a partir do samba:

Agora é o momento de refletir sobre a letra do samba, comparando o estudado com o narrado no samba. Como sugestão seguem questões que servirão para promover um debate com os estudantes.



Questões norteadoras (evidentemente na aplicação pode e deve surgir outras):

- ✓ Consegue você identificar o tema do samba?
- ✓ Qual a problemática que o samba-enredo traz sobre o tema?

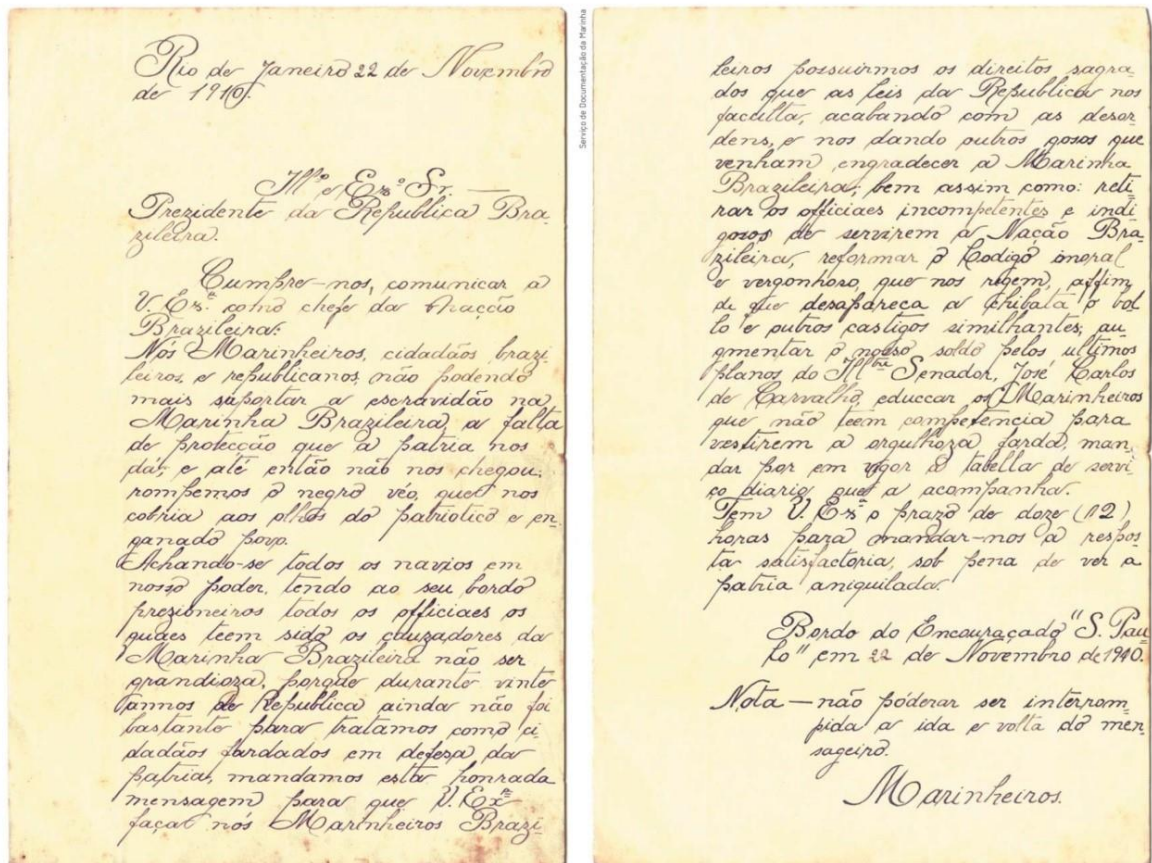
- ✓ De que modo o autor do samba retrata o governo?
- ✓ A que o autor se refere quando escreve: “Ignoraram a bandeira da paz e o sofrimento rumo à Amazônia selava destinos, fim da vida ou escravidão”?



Lembrete: A cada questão respondida pelos estudantes, deve-se buscar relacionar a letra do samba que traz o contestado pela ótica da população com o conteúdo curricular já estudado.

3.º Momento – Comparando abordagens

Medeie o contato do estudante com outras abordagens sobre o evento histórico estudado. Pode-se variar, mas, como sugestão, segue a carta escrita em 1910, atribuída aos marinheiros participantes da Revolta da Vacina.



A transcrição da carta encontra-se abaixo. Pode ser utilizada também, como parte da atividade, a solicitação aos estudantes de reescrever a carta na linguagem e português atual.



Caro (a) Professor (a): Se necessário, promova uma atualização com os estudantes acerca das expressões não compreendidas no texto, para isso é recomendada a consulta ao dicionário.

Relacione o conteúdo da carta como conteúdo já estudado.

Transcrição da Carta dos Marinheiros
Rio de Janeiro, 22 de novembro de 1910

Ilustríssimo, Presidente da República Brasileira.

Cumpre-nos, comunicar a Vossa Senhoria como chefe da nação Brasileira: Nós marinheiros, cidadãos brasileiros, e republicanos, não podendo mais suportar a escravidão da marinha brasileira, a falta de proteção que a pátria nos dá, e até então não nos chegou; rompemos o negro véu, que nos cobria aos olhos do patriótico enganado povo.

Achando-se todos os navios em nosso poder, tendo ao seu bordo prisioneiros todos os oficiais os quais tem sido os causadores da marinha brasileira não ser grandiosa, porque durante 20 anos de República ainda não foi o bastante para tratar-nos como cidadãos fardados em defesa da Pátria, mandamos esta honrada mensagem para que Vossa Excelência faça-nos marinheiros brasileiros possuímos os direitos sagrados que as leis da República nos faculta, acabando com as desordens e nos dando outros gozos que venham, engrandecer a Marinha Brasileira; bem assim como: retirar os oficiais incompetentes e indignos de servirem a nação brasileira, reformar o código naval é vergonhoso que nos rege a fim de que desapareça a chibata o bolo e outros castigos semelhantes; aumentar o nosso soldo pelos últimos planos do Ilustríssimo Senador José Carlos de Carvalho, educar os marinheiros que não tem competências para vestirem a orgulhosa farda, mandar por em vigor a tabela de serviço diário que a acompanha.

Tem Vossa Senhoria o prazo de doze (12) horas para mandar-nos a resposta satisfatória sob pena de ver a Pátria aniquilada.

Bordo do Encouraçado “São Paulo”, em 22 de Novembro de 1910.

Nota – Não poderá ser interrompida a ida e volta de mensageiro.
Marinheiros.

Permita aos estudantes o contato com outras abordagens sobre o evento histórico estudado. Solicitar aos estudantes que pesquisem jornais e relatos do período de modo que possam comparar com perspectiva da letra do samba.

Como sugestão, utilizo um trecho de notícia de jornal e uma legislação, os quais servem para debruçar-se sobre o evento estudado.

Na edição do dia 27 de novembro de 1910, o jornal *Correio da Manhã* publicou em sua primeira página a seguinte notícia:



Um dia após anistiar os marinheiros, o Governo Brasileiro publicou o seguinte Decreto:

DECRETO Nº 8.400, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1910

Autoriza a baixa, por exclusão, das praças do Corpo de Marinheiros Nacionais cuja permanência no serviço fôr inconveniente á disciplina

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil:

Attendendo ao que lhe expoz o ministro da Marinha, resolve autorizar a baixa, por exclusão, das praças do Corpo de Marinheiros Nacionais cuja permanencia no serviço se tornar inconveniente á disciplina; dispensando-se a formalidade exigida pelo art. 150 do regulamento anexo ao decreto n. 7.124, de 24 de setembro de 1908, e revogadas as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 28 de novembro de 1910, 89º da Independencia e 22º da Republica.

HERMES RODRIGUES DA FONSECA.
Joaquim Marques Baptista de Leão.



Caro (a) Professor (a): Cremos ser importante relacionar os períodos entre a manchete jornalística e a edição do Decreto. Tratar questões como anistia, revogação, sublevação, dentre outras, é importante. Se mostrar-se necessário, utilizar o dicionário.

Direcionamentos possíveis:

- ✓ Localizar na narrativa do samba-enredo – *A Revolta da Chibata, Sonho, Coragem e Bravura, Minha História: João Cândido, Um Sonho de Liberdade* – quais trechos que possam ser relacionados com: 01. Carta dos Marinheiros, 02. Manchete do Jornal e 03. Decreto Presidencial.
- ✓ Se considerada a letra do samba enredo e o que fora noticiado no jornal, podemos afirmar que há uma total concordância? Por quê?
- ✓ E se relacionarmos o narrado no samba com a atitude do governo via Decreto, percebemos que os discursos convergem ou divergem? Por quê?

4.º Momento – Avaliação

Retomar a produção inicial do estudante, solicitando a ele que reveja as colocações preliminares se o estudante sentir que há necessidade de ajustes nas considerações iniciais.



Importante: Comparar os escritos dos estudantes caso estes tenham sofrido modificações, buscando constatar se o segundo escrito apresenta noção da existência de diferentes narrativas, bem como o posicionamento do estudante diante destas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03

Contestado – 100 Anos da Insurreição Xucra - Guerra do Contestado

Componente Curricular: História

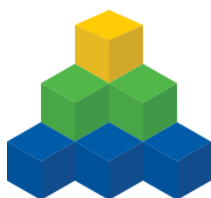
9.º Ano do Ensino Fundamental

Duração total: aproximadamente 03 aulas.

Relevância para a aprendizagem:

O objetivo desta sequência didática é possibilitar ao estudante o contato com outras formas de narrar um evento histórico, a saber, o samba-enredo. Por meio desta será possível ao estudante comparar com o conhecimento adquirido anteriormente e retomá-lo ao final desta no processo de autoavaliação.

Alinhamento Curricular:



Unidade Temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX

Objetos de conhecimento:

A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos

Primeira República e suas características

Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930

Primeira República: dominação e resistência

Competências Específicas:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

Habilidades:

(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional.

EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA

1.º Momento – Verificação das impressões iniciais

Duração: Aproximadamente 01 aula (Acreditamos ser suficiente para produção e rápida leitura das produções iniciais).

Material necessário: Material comum do estudante (caderno, caneta...).



Lembrete: Não interferir muito na expressão escrita do estudante, uma vez que este escrito será retomado ao final.

Proposta de atividade:

Preliminarmente, é imprescindível ouvir o estudante. Aqui, optamos pela escrita, uma vez que esta possibilita a organização mental do estudante. Assim, este é o momento de solicitar ao estudante que ele expresse por escrito suas considerações a partir do estudado previamente sobre o tema. Este será retomado, ao final da sequência, no último momento.

2.º Momento – Contato com o Samba – Narrativa Complementar

Duração da etapa: Aproximadamente 40 minutos

(Entre 05h30min e 11 minutos, caso sinta que é válido repetir o áudio do samba-enredo).

(Entre 10 e 20 minutos. Depende do envolvimento da turma).

Material necessário:

Para promover o contato do estudante com o samba *Contestado – 100 anos da insurreição xucra*, deve-se considerar a realidade da Unidade Escolar. No caso da Escola José Ponciano, há disponível projetor de slides com caixa de som, o que facilita apresentar o vídeo do samba legendado para toda a turma. Não sendo possível, imprimir uma cópia para cada estudante, ou copiar no quadro, ou utilizar os celulares. Cada escola possui sua realidade.

Letra do samba-enredo *Contestado – 100 Anos da Insurreição Xucra*, da Escola de Samba: Protegidos da Princesa.

Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/protegidos-da-princesa/contestado-100-anos-da-insurreicao-xucra/>.

Vídeo com letra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hflv9uXEqCQ&t=190s>.

Letra

Contestado – 100 Anos da Insurreição Xucra) / Protegidos da Princesa

Ê caboclo ê

Faz da sua vida uma oração ao criador

A luz sagrada é a espada



Como o santo monge ensinou
 Caboclo rezava com fé
 Mostrando que divina é a força de cada fiel
 Fazer da terra seu pedaço lá do céu
 Mas um dia chegou a dor
 Pelos trilhos da ambição
 A fumaça nos ares corta campos e lares
 Parecia o mal na forma de um dragão
 Era o sangue na mata, a revolta crescia
 Contestado em guerra, uma voz resistia
 A bela "rosa" guia cada sonhador
 Visões de amor
 Salve a "resistência"!
 Por liberdade em seu chão
 A força da tirania
 Não mata a raiz da libertação
 Ah, se esta terra fosse minha...
 Reinaria o amor
 E hoje o oeste do estado
 É poema encantado, a chama ficou
 Valeu a esperança, os sonhos não foram em vão!
 Se alguém duvidar, em cada disputa
 Verá que um filho teu não foge à luta!
 Canta, princesa guerreira!
 Valente, altaneira e sempre a lutar
 Canta, princesa guerreira!
 Levanta a bandeira pro povo sambar

Refletindo a partir do samba:

Agora é momento de refletir sobre a letra do samba, comparando o estudado com o narrado no samba. Como sugestão seguem questões que servirão para promover um debate com os estudantes.



Questões norteadoras (evidentemente na aplicação pode e deve surgir outras):

- ✓ Consegue você identificar o tema do samba?
- ✓ Como o autor do samba-enredo caracteriza as pessoas?
- ✓ Consegue você imaginar como era a vida dessa população retratada na letra do samba?
- ✓ A que o autor se refere quando escreve: “Pelos trilhos da ambição, a fumaça nos ares corta campos e lares”?
- ✓ Quando autor afirma: “Contestado em guerra uma voz resistia”, o que você entende?
- ✓ No trecho: “Salve a ‘resistência’! Por liberdade em seu chão A força da tirania não mata a raiz da libertação”, que mensagem o autor busca passar sobre o contestado?
- ✓ As exposições do autor do samba sobre o Contestado se assemelham ao que você já sabe? Por quê?



Lembrete: A cada questão respondida pelos estudantes, deve-se buscar relacionar a letra do samba que traz o contestado pela ótica da população com o conteúdo curricular já estudado.

3.º Momento – Comparando abordagens

Duração da etapa: Aproximadamente 30 minutos.

Material necessário: Texto contendo o depoimento, notícias de jornal sobre o evento (É válido solicitar que os estudantes pesquisem por depoimentos de participantes e notícias de jornal do período, antes da execução da sequência).

Possibilitar aos estudantes o contato com outras abordagens sobre o evento histórico estudado.



Caro(a) Professor(a): Pode-se variar, mas, como sugestão, segue o depoimento de um dos líderes do movimento, assim como notícia de jornal do período.

“Nós estava em Taquaruçu tratando da nossa devoção e não matava e nem roubava. O Hermes mandou suas forças covardemente nos bombardear onde mataram mulheres e crianças. Portanto, o causante de tudo isso é o bandido do Hermes e, portanto, nós queremos a lei de Deus que é a Monarquia. O governo da República toca os filhos brasileiros dos terrenos que pertence à nação e vende para o estrangeiro, nós agora estamos dispostos a fazer prevalecer os nossos direitos.”

PEREIRA, Paulino apud D'ANGELIS, Wilmar. Contestado: a revolta dos sem-terra. São Paulo: FTD, 1991. p. 20. (Cinco séculos de resistência).

Após a leitura do depoimento, ou depoimentos, deve-se buscar comparar o que estes trazem com a letra do samba.

Utilizar as notícias:



Direcionamentos possíveis:

- ✓ Ao comparar o depoimento e a notícia de jornal, qual tem maior proximidade com o samba-enredo? Por quê?
- ✓ A que público a notícia jornalística pretendeu satisfazer no período? Como chegou a esta conclusão?
- ✓ Neste momento, suas considerações iniciais sobre o Contestado são as mesmas?

4.º Momento – Avaliação

Retomar a produção inicial do estudante, solicitando a ele que reveja as colocações preliminares se o estudante sentir que há necessidade de ajustes nas considerações iniciais.



Importante: Comparar os escritos dos estudantes caso estes tenham sofrido modificações, buscando constatar se o segundo escrito apresenta noção da existência de diferentes narrativas, bem como o posicionamento do estudante diante destas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 04

Primeiros desdobramentos da República ou A parte mais importante a nossa história?

Componente Curricular: História
9º ano do ensino fundamental
Duração total: aproximadamente 03 aulas.

Relevância para a aprendizagem:

O objetivo desta sequência didática é possibilitar ao estudante o contato com outras formas de narrar um evento histórico, a saber, o samba-enredo. Por meio desta será possível ao estudante comparar com o conhecimento adquirido anteriormente e retomá-lo ao final desta no processo de autoavaliação.

Alinhamento Curricular:



Unidade Temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX

Objetos de conhecimento:

Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.
A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.

Competências Específicas:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

Habilidades:

- (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional.
- (EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA

1.º Momento – Verificação das impressões iniciais

Duração: Aproximadamente 01 aula (Acreditamos ser suficiente para produção e rápida leitura das produções iniciais).

Material necessário: Material comum do estudante (caderno, caneta...).



Lembrete: Não interferir muito na expressão escrita do estudante, uma vez que este escrito será retomado ao final.

Proposta de atividade:

Preliminarmente, é imprescindível ouvir o estudante. Aqui, optamos pela escrita, uma vez que esta possibilita a organização mental do estudante. Assim, este é o momento de solicitar ao estudante que ele expresse por escrito suas considerações a partir do estudado previamente sobre o tema. Este será retomado, ao final da sequência, no último momento.

2.º Momento – Contato com o Samba – Narrativa Complementar

Duração da etapa: Aproximadamente 40 minutos

(Entre 04h 05min a 09 minutos, caso sinta que é válido repetir o áudio do samba-enredo).

(Entre 10 e 20 minutos. Depende do envolvimento da turma).

Material necessário:

Para promover o contato do estudante com o samba *61 Anos de República* – Império Serrano, deve-se considerar a realidade da Unidade Escolar. No caso da Escola José Ponciano, há disponível projetor de slides com caixa de som, o que facilita apresentar o vídeo do samba legendado para toda a turma.

Não sendo possível, imprimir uma cópia para cada estudante, ou copiar no quadro, ou utilizar os celulares. Cada escola possui sua realidade.

61 Anos de República – G. R. E. S. Império Serrano (RJ).

Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/imperio-serrano-rj/473127/>.

Vídeo com letra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vf7ecBfEPM>.



Caro (a) Professor (a): Realizar a leitura compartilhada da letra do samba. Havendo tempo para tal, reproduza a música ao tempo que os alunos leem e cantam a letra, faça um esforço, fica mais dinâmico. Promover um breve debate sobre a letra do samba-enredo, retomando o conteúdo já estudado.

Letra

Samba Enredo 1951 – *61 Anos de República* – G. R. E. S. Império Serrano (RJ)

Apresentamos
 A parte mais importante
 Da nossa história
 Se não nos falha a memória
 Foi quando vultos notáveis
 Deixaram suas rubricas
 Através de 61 anos de República
 Depois de sua vitória proclamada
 A constituinte votada
 Foi a mesma promulgada
 Apesar do existente forte zum-zum-zum
 Em 1891, sem causa perca
 Era eleito Deodoro da Fonseca
 Cujo governo foi bem audaz
 Entregou a Floriano Peixoto
 E este a Prudente de Moraes
 Que apesar de tudo
 Terminou com a guerra de Canudos
 Restabelecendo assim a paz
 Terminando enfim todos os males
 Em seguida veio Campos Sales
 Rodrigues Alves, Afonso Pena, Nilo Peçanha,
 Hermes da Fonseca e outros mais
 Hoje a justiça
 Numa glória opulenta
 A 3 de outubro de 1950
 Nos trouxe aquele
 Que sempre socorreu a Pátria
 Em horas amargas
 O eminente estadista
 Getúlio Vargas
 Eleito pela soberania do povo
 Sua vitória imponente e altaneira
 Marcará por certo um capítulo novo
 Na história da República brasileira



Refletindo a partir do samba:

Agora é momento de refletir sobre a letra do samba, comparando o estudado com o narrado no samba. Como sugestão seguem questões que servirão para promover um debate com os estudantes.



Questões norteadoras (evidentemente na aplicação pode e deve surgir outras):

- ✓ Consegue você identificar o tema do samba?
- ✓ Qual a concepção do autor sobre a República?
- ✓ No Trecho: “Sem causa perca, Era eleito Deodoro da Fonseca”, o autor traz a ideia de que a República se deu de modo natural, inclusive falando que Deodoro da Fonseca foi eleito. Pergunto: que tipo de eleição foi essa? Podemos entender que de fato foi soberana?
- ✓ Quando a autor escreve: “Cujo governo foi bem audaz, Entregou a Floriano Peixoto”, você concorda com essa afirmativa? Por quê?
- ✓ A partir da análise do trecho: “Terminou com a guerra de Canudos, Restabelecendo assim a paz, Terminando enfim todos os males”, você concorda com essa afirmativa? Por quê?
- ✓ A partir da letra do samba a quem te parece que ele pretende enaltecer? Como você chegou a esta conclusão?
- ✓ A forma de expor os fatos da República no samba e no seu livro didático são próximas? Em que elas se diferenciam?



Caro (a) Professor (a): A cada questão respondida pelos estudantes, deve-se buscar relacionar a letra do samba que traz o contestado pela ótica da população com o conteúdo curricular já estudado.

3.º Momento – Comparando abordagens

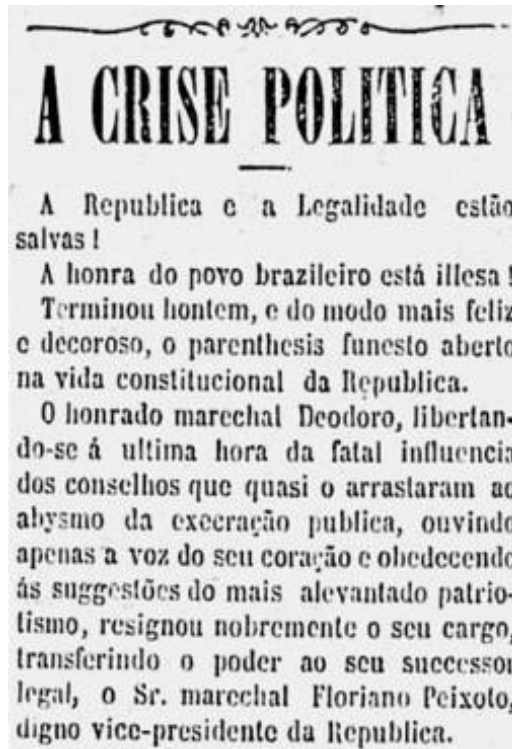
Duração da etapa: Aproximadamente 30 minutos.

Material necessário: Texto (textos) contendo o depoimento, notícias de jornal sobre o evento (É válido solicitar que os estudantes pesquisem por depoimentos de participantes e notícias de jornal do período, antes da execução da sequência).

Possibilitar aos estudantes o contato com outras abordagens sobre o evento histórico estudado.



Lembrete: Pode-se variar, mas, como sugestão, o recorte do jornal *O Paiz*, publicado em 24 de novembro de 1891.



“A CRISE POLITICA

A Republica e a Legalidade estão salvas! A honra do povo brasileiro está illesa! O honrado marechal Deodoro, libertando-se á ultima hora da fatal influencia dos conselhos que quasi o arrastaram ao abysmo da execração publica, ouvindo apenas a voz do seu coração e obedecendo ás suggestões do mais alevantado patriotismo, resignou nobremente o seu cargo, transferindo o poder ao seu successor legal, o Sr. marechal Floriano Peixoto, digno vice-presidente da Republica”

Título II

Dos Direitos e Garantias Fundamentais

Capítulo II

Dos Direitos Sociais

Art. 6.º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.



Caro (a) Professor (a): Se necessário, promova um debate sobre a escrita de palavras voltadas à Língua Portuguesa como usada à época, bem como uma breve abordagem sobre a importância da Constituição Federal.

Discutir com os estudantes sobre notícias da imprensa e vertentes que estas possam seguir.

Se necessário, promova uma atualização com os estudantes acerca das expressões não compreendidas no texto, para isso é recomendada a consulta ao dicionário.

Direcionamentos possíveis:

No primeiro texto, temos uma notícia de jornal, no segundo um trecho da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

- ✓ Que tipo de visão o jornal traz sobre o marechal Deodoro da Fonseca?
- ✓ Conforme você deve saber, o primeiro presidente da República brasileira renunciou ao cargo. Como o jornal retrata essa renúncia?
- ✓ Como base no lido no samba-enredo e na notícia de jornal, que tipo de visão buscam estes passar para quem os lê?
- ✓ Você concorda com a forma que o samba-enredo e o jornal retratam os personagens? Por quê?
- ✓ A que público a notícia jornalística pretendeu no período satisfazer? E o samba-enredo, que tipo de impressão buscou estabelecer? Como você chegou a esta conclusão?
- ✓ A partir da análise do texto 02, seria possível comparar alguma luta já estudada, por vocês, com as conquistas garantidas na Constituição?
- ✓ Retomando o trecho: “Terminou com a guerra de Canudos, Restabelecendo assim a paz, Terminando enfim todos os males”, a forma como o samba-enredo retrata a guerra de Canudos concorda ou discorda dos direitos estabelecidos na Constituição?
- ✓ Em sua compreensão, o samba-enredo e os livros didáticos retratam o evento Canudos da mesma forma? Qual deles estaria mais próximo do estabelecido na Constituição? Por quê?

4.º Momento – Avaliação

Retomar a produção inicial do estudante, solicitando a ele que reveja as colocações preliminares se o estudante sentir que há necessidade de ajustes nas considerações iniciais.



Importante: Comparar os escritos dos estudantes caso estes tenham sofrido modificações, buscando constatar se o segundo escrito apresenta noção da existência de diferentes narrativas, bem como o posicionamento do estudante diante destas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 05

Era Vargas ou O Grande Presidente

Componente Curricular: História

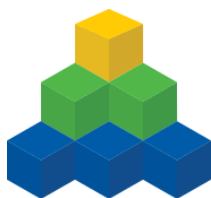
9.º Ano do Ensino Fundamental

Duração total: aproximadamente 03 aulas.

Relevância para a aprendizagem:

O objetivo desta sequência didática é possibilitar ao estudante o contato com outras formas de narrar um evento histórico, a saber, o samba-enredo. Por meio desta será possível ao estudante comparar com o conhecimento adquirido anteriormente e retomá-lo ao final desta no processo de autoavaliação.

Alinhamento Curricular:



Unidade Temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX

Objetos de conhecimento:

O período varguista e suas contradições

Competências Específicas:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

Habilidades:

(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional.

(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA

1.º Momento – Verificação das impressões iniciais

Duração: Aproximadamente 01 aula (Acreditamos ser suficiente para produção e rápida leitura das produções iniciais).

Material necessário: Material comum do estudante (caderno, caneta...).



Lembrete: Não interferir muito na expressão escrita do estudante, uma vez que este escrito será retomado ao final.

Proposta de atividade:

Preliminarmente, é imprescindível ouvir o estudante. Aqui, optamos pela escrita, uma vez que esta possibilita a organização mental do estudante. Assim, este é o momento de solicitar ao estudante que ele expresse por escrito suas considerações a partir do estudado previamente sobre o tema. Este será retomado, ao final da sequência, no último momento.

2.º Momento – Contato com o Samba – Narrativa Complementar

Duração da etapa: Aproximadamente 40 minutos

(Entre 05h30min e 11 minutos, caso sinta que é válido repetir o áudio do samba-enredo).

(Entre 10 e 20 minutos. Depende do envolvimento da turma).

Material necessário:

Para promover o contato do estudante com o samba *O Grande Presidente*, da Estação Primeira de Mangueira, considerar a realidade da Unidade Escolar. No caso da Escola José Ponciano, há disponível projetor de slides com caixa de som, o que facilita apresentar o vídeo do samba legendado para toda a turma. Não sendo possível imprimir uma cópia para cada estudante, ou copiar no quadro, ou utilizar os celulares. Cada escola possui sua realidade.

Letra do samba-enredo *O Grande Presidente*, da Escola de Samba G. R. E. S. Estação Primeira de Mangueira (RJ) – 1956.

Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/476904/>.

Vídeo com letra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7bTWyw-8Il4&t=49s>.



Caro (a) Professor (a): Realizar a leitura compartilhada da letra do samba. Havendo tempo para tal, reproduza a música ao tempo que os alunos leem e cantam a letra, faça um esforço, fica mais dinâmico. Promover um breve debate sobre a letra do samba-enredo, retomando o conteúdo já estudado.

Letra

Samba Enredo 1956 – *O Grande Presidente* – G. R. E. S. Estação Primeira de Mangueira (RJ)

No ano de 1883
 No dia 19 de abril
 Nascia Getúlio Dorneles Vargas
 Que mais tarde seria o governo do nosso Brasil
 Ele foi eleito a deputado
 Para defender as causas do nosso país
 E na revolução de 30 ele aqui chegava
 Como substituto de Washington Luiz
 E do ano de 1930 pra cá
 Foi ele o presidente mais popular
 Sempre em contato com o povo
 Construindo um Brasil novo
 Trabalhando sem cessar
 Como prova em Volta Redonda a cidade do aço
 Existe a grande siderúrgica nacional
 Que tem o seu nome elevado no grande espaço
 Na sua evolução industrial
 Candeias a cidade petroleira
 Trabalha para o progresso fabril
 Orgulho da indústria brasileira
 Na história do petróleo do Brasil
 Ô ô
 Salve o estadista idealista e realizador
 Getúlio Vargas
 O grande presidente de valor
 Ô ô



Refletindo a partir do samba:

Agora é momento de refletir sobre a letra do samba, comparando o estudado com o narrado no samba. Como sugestão seguem questões que servirão para promover um debate com os estudantes.



Questões norteadoras (evidentemente na aplicação pode e deve surgir outras):

Este samba-enredo trata-se de um samba de exaltação, estilo desenvolvido na década de 30, sendo este marcado por fazer menções honrosas a personagens históricos e políticos.

- ✓ Consegue você identificar a quem exalta este samba? Quem é este personagem exaltado?
- ✓ Em quais momentos do samba é possível constatar a exaltação ao personagem?
- ✓ Se você considerar somente a descrição elogiosa feita no samba, que tipo de imagem se forma da personagem tema?

- ✓ A representação feita no samba está totalmente de acordo com o estudado por você? Por quê?
- ✓ A que o autor se refere quando escreve: “E na revolução de 30 ele aqui chegava como substituto de Washington Luiz”?
- ✓ De acordo com o que você estudou foi essa substituição tão simples como retratado no samba?
- ✓ A partir da análise do trecho “defender as causas do nosso país” forma-se a imagem do grande herói incontestável, o grande defensor. Você compreende desta forma? Por quê?

Lembrete: A cada questão respondida pelos estudantes, deve-se buscar relacionar a letra do samba que traz o contestado pela ótica da população com o conteúdo curricular já estudado.

3.º Momento – Comparando abordagens

Duração da etapa: Aproximadamente 30 minutos.

Material necessário: Charge, notícias de jornal sobre o evento.

(É válido solicitar que os estudantes pesquisem por depoimentos de participantes e notícias de jornal do período, antes da execução da sequência)

Possibilitar aos estudantes o contato com outras abordagens sobre o evento histórico estudado.



Lembrete: Pode-se variar, mas, como sugestão, segue a charge publicada na *Revista Careta* fazendo referência ao governo Vargas. O desenho retomou a ideia de Quirino e demonstrou de forma cristalina o aumento do custo de vida, vinculando-o à figura do presidente, sempre com um sorriso no rosto e com seu charuto.



Na próxima charge, de autoria de DAN, publicada em *Fundamentos*, uma revista voltada para assuntos culturais e pertencente à rede de publicações comunistas, ilustrava o artigo intitulado *O papel das condições sociais na gênese e evolução das doenças mentais*. No caso em questão, temos três personagens do cotidiano do pobre brasileiro: a pobreza, a doença (vinculada às

condições de moradia, trabalho e alimentação) e a falta de escolas. Vem cobrar de Vargas o cumprimento da promessa de campanha. Veja-se que o chargista representou os problemas do povo sob três mantos, pois a morte, a carestia e o analfabetismo não queriam ser extintos. Quem queria seus fins era o povo, propriamente dito. Assim, Vargas, gorducho e com seu charuto (denominado de “desmemoriado”), respondeu: “Não... Não me lembro que houvesse dito tal coisa”.



Caro (a) Professor (a): Discutir com os estudantes sobre a produção de charges e vertentes que estas possam seguir.

Se necessário, promova uma atualização com os estudantes acerca das expressões não compreendidas no texto, para isso é recomendada a consulta ao dicionário.

Direcionamentos possíveis:

- ✓ Qual sua compreensão sobre a charge 1? E sobre a charge 2?
- ✓ As representações das charges concordam ou discordam do samba-enredo? Por quê?
- ✓ Qual seria a intenção do samba-enredo? E qual seria a intenção da charge?
- ✓ Ao comparar o que você estudou em sala de aula, seu posicionamento é mais próximo do samba-enredo ou das charges? Por quê?

4.º Momento – Avaliação

Retomar a produção inicial do estudante, solicitando a ele que reveja as colocações preliminares se o estudante sentir que há necessidade de ajustes nas considerações iniciais.



Importante: Comparar os escritos dos estudantes caso estes tenham sofrido modificações, buscando constatar se o segundo escrito apresenta noção da existência de diferentes narrativas, bem como o posicionamento do estudante diante destas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 06

Movimentos Sociais, as histórias para ninar gente grande

Componente Curricular: História
9.º Ano do Ensino Fundamental
Duração total: aproximadamente 03 aulas.

Relevância para a aprendizagem:

O objetivo desta sequência didática é possibilitar ao estudante o contato com outras formas de narrar um evento histórico, a saber, o samba-enredo. Por meio desta será possível ao estudante comparar com o conhecimento adquirido anteriormente e retomá-lo ao final desta no processo de autoavaliação.

Alinhamento Curricular:

Unidade Temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.



Objetos de conhecimento:

A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição;
Os movimentos sociais e a imprensa negra;
A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações;
A questão indígena durante a República; Protagonismo feminino.

Competência Específica:

Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

Habilidades:

- (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
- (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
- (EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
- (EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA

1.º Momento – Verificação das impressões iniciais

Duração: Aproximadamente 01 aula (Acreditamos ser suficiente para produção e rápida leitura das produções iniciais).

Material necessário: Material comum do estudante (caderno, caneta...).



Lembrete: Não interferir muito na expressão escrita do estudante, uma vez que este escrito será retomado ao final.

Proposta de atividade:

Preliminarmente, é imprescindível ouvir o estudante. Aqui, optamos pela escrita, uma vez que esta possibilita a organização mental do estudante. Assim, este é o momento de solicitar ao estudante que ele expresse por escrito suas considerações a partir do estudado previamente sobre o tema. Este será retomado, ao final da sequência, no último momento.

2.º Momento – Contato com o Samba – Narrativa Complementar

Duração da etapa: Aproximadamente 40 minutos

(Entre 05h30min e 11 minutos, caso sinta que é válido repetir o áudio do samba-enredo).

(Entre 10 e 20 minutos. Depende do envolvimento da turma).

Material necessário:

Para promover o contato do estudante com o samba *Histórias para ninar gente grande*, deve-se considerar a realidade da Unidade Escolar. No caso da Escola José Ponciano, há disponível projetor de slides com caixa de som, o que facilita apresentar o vídeo do samba legendado para toda a turma. Não sendo possível, imprimir uma cópia para cada estudante, ou copiar no quadro, ou utilizar os celulares. Cada escola possui sua realidade.

Samba-enredo *Histórias para ninar gente grande* – 2019 – Mangueira.

Letra disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mangueira/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande.html>.

Vídeo com letra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IJjUDwDeRuU>.



Caro (a) Professor (a): Realizar a leitura compartilhada da letra do samba. Havendo tempo para tal, reproduza a música ao tempo que os alunos leem e cantam a letra, faça um esforço, fica mais dinâmico. Promover um breve debate sobre a letra do samba-enredo, retomando o conteúdo já estudado.

Letra

Samba-enredo 2019 – *Histórias para ninar gente grande*
Mangueira

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasil que se faz um país de Lecis, Jamelões
São verde e rosa as multidões

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasil que se faz um país de Lecis, Jamelões
São verde e rosa as multidões

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento

Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de Cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasil que se faz um país de Lecis, Jamelões
São verde e rosa as multidões



Refletindo a partir do samba:

Agora é momento de refletir sobre a letra do samba, comparando o estudado com o narrado no samba. Como sugestão seguem questões que servirão para promover um debate com os estudantes.

Este é um samba-enredo que possibilita, ao mesmo tempo, abordagens diversas sobre as lutas/pautas das populações negras, indígenas e mulheres.



Questões norteadoras (evidentemente na aplicação pode e deve surgir outras):

- ✓ Consegue você identificar o tema do samba?
- ✓ A partir da concepção do autor do samba-enredo, como é a vida da população retratada?
- ✓ O que buscou o compositor do samba dizer ao afirmar: “tira a poeira dos porões... teus heróis de barracões”?
- ✓ Na estrofe “A história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar, na luta é que a gente se encontra”, o que pretende o autor do samba?
- ✓ Que crítica podemos compreender do trecho: “Tem sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado”?
- ✓ No trecho “Brasil, o teu nome é Dandara E a tua cara é de Cariri Não veio do céu. Nem das mãos de Isabel A liberdade é um dragão no mar de Aracati”, você consegue compreender a crítica feita aqui?



Caro (a) Professor (a): A cada questão respondida pelos estudantes, deve-se buscar relacionar a letra do samba, que traz uma narrativa a partir da busca de desconstrução de grandes heróis nacionais, com o conteúdo curricular já estudado.

3.º Momento – Comparando abordagens

Duração da etapa: Aproximadamente 40 minutos.

Material necessário: Texto contendo depoimento, notícias de jornal sobre o evento.

(É válido solicitar que os estudantes pesquisem por depoimentos de participantes e notícias de jornal do período, antes da execução da sequência).

Possibilitar aos estudantes o contato com outras abordagens sobre o evento histórico estudado.

“A cultura afro-brasileira tem uma longa história, que remonta aos primeiros anos de colonização. Quando o Brasil ainda era uma colônia portuguesa, os africanos desembarcaram nos portos brasileiros com suas crenças, formas de lutar, se divertir, hábitos, modos de entender a vida e a morte, além de técnicas de cultivo agrícola, metalurgia, mineração e produção artística. A bagagem cultural dos africanos de diferentes regiões foi recriada na experiência do cativo. Na rotina do trabalho escravo, os africanos e seus descendentes descobriram diferenças e recriaram identidades culturais.

Na travessia do Atlântico, muitas coisas se perderam, outras foram inventadas quando se juntaram com tradições indígenas e portuguesas. Embora submetidos à escravidão, os africanos

sempre foram abertos às trocas culturais com os povos com que se relacionavam. (*Caro Professor (a) aqui, cabe uma abordagem direta sobre o termo “abertos a às trocas”*) Foi nessa troca que nasceram novos ritmos musicais, formas de se divertir, de preparar alimentos e expressões literárias e artísticas que hoje fazem parte do patrimônio cultural do Brasil.

Mas a luta pela liberdade também nasceu com o desembarque do primeiro africano escravizado. Além de descobertas, essa foi uma história de superação dos obstáculos próprios de uma sociedade escravista. Por isso, a cultura afro-brasileira tem a marca da resistência e da superação das adversidades. A vida como escravo e mesmo como liberto significava lutar cotidianamente contra muitos limites que impediam o acesso dos africanos e de seus descendentes ao exercício da cidadania.

Felizmente, esta também é uma história de muitas vitórias que demonstram uma incrível capacidade de superação e criação.

Todo brasileiro e brasileira, independentemente da cor da pele ou da orientação religiosa, traz em sua formação cultural muitos saberes africanos. Começar a reconhecer isso é importante sob muitos aspectos. Com esse reconhecimento, poderemos assumir e valorizar nossas heranças africanas, algo que durante séculos foi negado pelo preconceito e pela intolerância, reconhecendo o que somos, conhecendo a cultura afro-brasileira, poderemos ajudar a projetar e a construir um Brasil que promova a inclusão social de todos os seus cidadãos.

Entender a cultura afro-brasileira indica-nos os caminhos de superação do racismo, e lutar contra o racismo não é uma tarefa apenas dos negros, deve ser uma luta de todo o nosso povo.”

(Alfredo Boulos Júnior, História, Sociedade & Cidadania, 9º Ano)



Lembrete: Pode-se variar as comparações pela utilização de outros textos ou reportagens da época.

Direcionamentos possíveis:

- ✓ Podemos encontrar semelhanças entre o samba-enredo e o texto?
- ✓ A letra do samba-enredo e o texto do historiador tratam de lutas. Podemos afirmar que os dois textos têm a mesma visão de luta? Por quê?
- ✓ Quando o samba diz: “Brasil, chegou a vez De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês”, o que você entende que foi a intenção do autor?
- ✓ Se considerada a intenção do autor, há algo no texto de referência que apoie e complemente essa intenção? Destaque esse trecho.
- ✓ No samba-enredo há um trecho: “Deixa eu te contar, a história que a história não conta”, como se a história não tratasse das lutas narradas no samba. O texto da historiadora apoia ou refuta essa estrofe do enredo?
- ✓ Retomando o trecho: “Deixa eu te contar, a história que a história não conta”, depois de considerado o texto referencial, considera você que o autor foi coerente ao dizer que a história não conta? Por quê?
- ✓ Será que a tarefa de não contar as histórias cabe realmente à história, como apontado no samba-enredo? Por quê?

4.º Momento – Avaliação

Retomar a produção inicial do estudante, solicitando a ele que reveja as colocações preliminares se o estudante sentir que há necessidade de ajustes nas considerações iniciais.



Importante: Comparar os escritos dos estudantes caso estes tenham sofrido modificações, buscando constatar se o segundo escrito apresenta noção da existência de diferentes narrativas, bem como o posicionamento do estudante diante destas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 07

Movimentos Sociais - Exaltar a redenção ou o Gigante da abolição?

Componente Curricular: História

9.º Ano do Ensino Fundamental

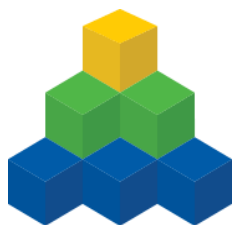
Duração total: aproximadamente 03 aulas.

Relevância para a aprendizagem:

O objetivo desta sequência didática é possibilitar ao estudante o contato com outras formas de narrar um evento histórico, a saber, o samba-enredo. Por meio desta será possível ao estudante comparar com o conhecimento adquirido anteriormente e retomá-lo ao final desta no processo de autoavaliação.

Alinhamento Curricular:

Unidade Temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX



Objetos de conhecimento:

A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição;
Os movimentos sociais e a imprensa negra;
A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações;

Competências Específicas:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

Habilidades:

- (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
- (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.

(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA

1.º Momento – Verificação das impressões iniciais

Duração: Aproximadamente 01 aula (Acreditamos ser suficiente para produção e rápida leitura das produções iniciais).

Material necessário: Material comum do estudante (caderno, caneta...).



Lembrete: Não interferir muito na expressão escrita do estudante, uma vez que este escrito será retomado ao final.

Proposta de atividade:

Preliminarmente, é imprescindível ouvir o estudante. Aqui, optamos pela escrita, uma vez que esta possibilita a organização mental do estudante. Assim, este é o momento de solicitar ao estudante que ele expresse por escrito suas considerações a partir do estudado previamente sobre o tema. Este será retomado, ao final da sequência, no último momento.

2.º Momento – Contato com os Sambas – Narrativa Complementar Comparação de abordagens

Neste momento, serão utilizadas duas letras de samba.

Exaltação à redentora – 1948 – Portela

Gigante negro da abolição à República – 1979 – Unidos do Cabuçu

Duração da etapa: Aproximadamente 40 minutos

(Entre 04:10 min e 8 minutos, caso sinta que é válido repetir o áudio do samba-enredo).

Material necessário:

Para promover o contato do estudante com o samba *Exaltação à redentora* (Escola de Samba Portela) e *Gigante negro da abolição à República*, considerar a realidade da Unidade Escolar. No caso da Escola José Ponciano, há disponível projetor de slides com caixa de som, o que facilita apresentar o vídeo do samba legendado para toda a turma. Não sendo possível imprimir uma cópia para cada estudante, ou copiar no quadro, ou utilizar os celulares. Cada escola possui sua realidade.

Letra do samba-enredo *Exaltação à redentora*, da Escola de Samba: Portela.

Letra disponível em: <https://www.gresportela.com.br/Historia/DetalhesAno?ano=1948>.

Letra do samba: *Gigante negro da abolição à República* (1979), Unidos do Cabuçu.

Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/unidos-do-cabuçu/samba-enredo-1979-gigante-negro-da-abolicao-a-republica/>.

Vídeo com letra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h-KVM-4p26c&t=22s>.



Caro (a) Professor (a): Realizar a leitura compartilhada da letra do samba. Havendo tempo para tal, reproduza a música ao tempo que os alunos leem e cantam a letra, faça um esforço, fica mais dinâmico. Promover um breve debate sobre a letra do samba-enredo, retomando o conteúdo já estudado.

Letra

Samba-enredo *Exaltação à redentora* – Portela (1948)

Autor: Manacéia

Foi a Princesa Isabel
Que nos deu a liberdade
Libertando aqueles que sofriam
Foi para ela uma glória
Deixar o nome na história
Do Brasil...
Somente ela quem via
Como o preto sofria, noite e dia
Hoje no mundo,
Preto tem o seu valor profundo



Samba-enredo *Gigante negro da abolição à República* – Unidos do Cabuçu (1979)

Liberdade
Estava conquistado o ideal
Negros e brancos
Teriam direito de igualdade
Em todo território nacional

Relembrando uma época distante
Um passado emocionante
No tempo colonial
Onde o negro que sofria dia a dia
Mas no peito ainda ardia
Desejo de ser feliz
Correndo para as matas em abrigo
Fugindo do castigo



Nos quilombos iam se refugiar
Pedindo a Deus em forma de oração
A libertação da escravidão

Um negro jornalista
Farmacêutico e escritor
Em colunas de jornais
Lutava pelos irmãos de cor

Filho de uma negra quitandeira
José do Patrocínio sua vida dedicou
À libertação da escravatura
E o seu sonho realizou
Depois que o gigante negro da Abolição
Pela República lutou
Conseguindo a Proclamação
E assim a liberdade enfim chegou

Refletindo a partir do samba:

Agora é momento de refletir sobre as letras dos sambas, comparando o estudado com o narrado em suas letras. Como sugestão seguem questões que servirão para promover um debate com os estudantes.



Questões norteadoras (evidentemente na aplicação pode e deve surgir outras):

- ✓ Os sambas possuem a mesma temática?
- ✓ Qual a concepção da liberdade dos ex-escravizados trazida na letra do primeiro samba? E no segundo samba?
- ✓ No trecho do primeiro samba: “Somente ela quem via Como o preto sofria, noite e dia” é uma reverência à Princesa Isabel. Você compreende também desta forma? No segundo há algum elemento que confronte esta ideia? Qual?
- ✓ Quando o autor do segundo samba narra: “Negros e brancos teriam direito de igualdade em todo território nacional”, tal colocação se mostrou real conforme o que você já estudou?
- ✓ Façamos a análise do trecho “Conseguindo a Proclamação, e assim a liberdade enfim chegou”. O trecho traz a ideia de simplicidade e naturalidade na conquista dos ideais pela população negra. Você concorda com esta naturalização? Por quê?



Caro (a) Professor (a): A cada questão respondida pelos estudantes, deve-se buscar relacionar a letra do samba que traz o contestado pela ótica da população com o conteúdo curricular já estudado.

3.º Momento – Avaliação

Retomar a produção inicial do estudante, solicitando a ele que reveja as colocações preliminares se o estudante sentir que há necessidade de ajustes nas considerações iniciais.



Importante: Comparar os escritos dos estudantes caso estes tenham sofrido modificações, buscando constatar se o segundo escrito apresenta noção da existência de diferentes narrativas, bem como o posicionamento do estudante diante destas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 08

Movimentos Sociais - O clamor não ouvido que vem da floresta

Componente Curricular: História

Tema: Movimentos Sociais: negros indígenas e mulheres

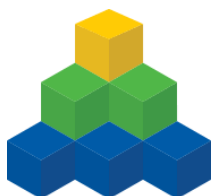
9.º Ano do Ensino Fundamental

Duração total: aproximadamente 03 aulas.

Relevância para a aprendizagem:

O objetivo desta sequência didática é possibilitar ao estudante o contato com outras formas de narrar um evento histórico, a saber, o samba-enredo. Por meio desta será possível ao estudante comparar com o conhecimento adquirido anteriormente e retomá-lo ao final desta no processo de autoavaliação.

Alinhamento Curricular:



Unidade Temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX

Objeto de conhecimento:

A questão indígena durante a República

Competência Específica:

Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

Habilidades:

(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.

(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA

1.º Momento – Verificação das impressões iniciais

Duração: Aproximadamente 01 aula (Acreditamos ser suficiente para produção e rápida leitura das produções iniciais).

Material necessário: Material comum do estudante (caderno, caneta...).



Lembrete: Não interferir muito na expressão escrita do estudante, uma vez que este escrito será retomado ao final.

Proposta de atividade:

Preliminarmente, é imprescindível ouvir o estudante. Aqui, optamos pela escrita, uma vez que esta possibilita a organização mental do estudante. Assim, este é o momento de solicitar ao estudante que ele expresse por escrito suas considerações a partir do estudado previamente sobre o tema. Este será retomado, ao final da sequência, no último momento.

2.º Momento – Contato com o Samba – Narrativa Complementar

Duração da etapa: Aproximadamente 40 minutos

(Entre 7 e 14 minutos, caso sinta que é válido repetir o áudio do samba-enredo).

Material necessário: Para promover o contato do estudante com o samba *Xingu, o clamor que vem da floresta*, da Imperatriz Leopoldinense. Considerar a realidade da Unidade Escolar. No caso da Escola José Ponciano, há disponível projetor de slides com caixa de som, o que facilita apresentar o vídeo do samba legendado para toda a turma. Não sendo possível imprimir uma cópia para cada estudante, ou copiar no quadro, ou utilizar os celulares. Cada escola possui sua realidade.

Material necessário: Letra do samba-enredo: *Xingu, o clamor que vem da floresta* – 2017 – G. R. E. S. Imperatriz Leopoldinense (RJ).

Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/imperatriz-leopoldinense-rj/xingu-o-clamor-que-vem-da-floresta-samba-enredo-2017/>.

Vídeo com letra disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=k3QV28IuAvc&t=1s>.



Caro (a) Professor (a): Realizar a leitura compartilhada da letra do samba. Havendo tempo para tal, reproduza a música ao tempo que os alunos leem e cantam a letra, faça um esforço, fica mais dinâmico. Promover um breve debate sobre a letra do samba-enredo, retomando o conteúdo já estudado.

Letra

Samba-enredo *Xingu, o clamor que vem da floresta* – G. R. E. S. Imperatriz Leopoldinense, RJ (2017)

Brilhou a coroa na luz do luar!
 Nos troncos a eternidade a reza e a magia do pajé!
 Na aldeia com flautas e maracás
 Kuarup é festa, louvor em rituais
 Na floresta, harmonia, a vida a brotar
 Sinfonia de cores e cantos no ar
 O paraíso fez aqui o seu lugar
 Jardim sagrado, o caraíba descobriu
 Sangra o coração do meu Brasil
 O belo monstro rouba as terras dos seus filhos
 Devora as matas e seca os rios
 Tanta riqueza que a cobiça destruiu!



Sou o filho esquecido do mundo
 Minha cor é vermelha de dor
 O meu canto é bravo e forte
 Mas é hino de paz e amor!

Sou guerreiro imortal derradeiro
 Deste chão o senhor verdadeiro
 Semente eu sou a primeira
 Da pura alma brasileira!

Jamais se curvar, lutar e aprender
 Escuta menino, Raoni ensinou
 Liberdade é o nosso destino
 Memória sagrada, razão de viver
 Andar onde ninguém andou
 Chegar aonde ninguém chegou
 Lembrar a coragem e o amor dos irmãos
 E outros heróis guardiões
 Aventuras de fé e paixão
 O sonho de integrar uma nação

Kararaô, Kararaô, o índio luta pela sua terra
 Da Imperatriz vem o seu grito de guerra!

Salve o verde do Xingu, a esperança
 A semente do amanhã, herança
 O clamor da natureza a nossa voz vai ecoar
 Preservar!



Lembrete: Este samba faz referência a rituais indígenas e à luta dos irmãos Villas-Bôas, assim como Raoni Metuktire. É importante possibilitar um aprofundamento por meio de pesquisa, recomendaria que realizada antecipadamente.

Refletindo a partir do samba:

Agora é momento de refletir sobre a letra do samba, comparando o estudado com o narrado no samba. Como sugestão seguem questões que servirão para promover um debate com os estudantes.



Questões norteadoras (evidentemente na aplicação pode e deve surgir outras):

- ✓ Consegue você identificar o tema do samba?
- ✓ A partir da exposição dos compositores do samba-enredo, como é vista a população indígena?
- ✓ No trecho “Sangra o coração do meu Brasil, o belo monstro rouba as terras dos seus filhos, devora as matas e seca os rios”, o que pretendem os autores do samba denunciar?
- ✓ No samba, os autores apresentam algumas figuras como heróis. As atitudes heroicas descritas no samba são semelhantes às tradicionalmente postas?
- ✓ A partir da letra do samba e do que você já sabe sobre o conteúdo, como tem sido a vida dos indígenas em busca dos seus direitos? Como você chega a esta conclusão?
- ✓ A partir das exposições do autor do samba-enredo, qual o caminho para o futuro equilibrado?



Caro(a) Professor(a): A cada questão respondida pelos estudantes, deve-se buscar relacionar a letra do samba que traz o contestado pela ótica da população com o conteúdo curricular já estudado.

3.º Momento – Comparando abordagens

Duração da etapa: Aproximadamente 30 minutos.

Material necessário: Texto contendo posicionamento de historiador sobre a luta indígena. (É válido solicitar que os estudantes pesquisem por depoimentos de participantes e notícias de jornal do período, antes da execução da sequência).

Possibilitar aos estudantes o contato com outras abordagens sobre o evento histórico estudado.



Lembrete: Pode-se variar, mas, como sugestão, segue o trecho de autoria de Alfredo Boulos Junior.

“Com a proclamação da República, ocorreu uma mudança importante na abordagem na questão indígena. O indianismo, que via o indígena como “bom selvagem”, foi deixado de lado. A República não olhou para o indígena, e sim para figuras como a de Tiradentes e a do bandeirante. Tiradentes se opôs à Monarquia e, como a República precisava de um herói, ele foi escolhido. [...] Já os paulistas que caçavam índios foram transformados em heróis, figuras decisivas para a expansão e a formação territorial do Brasil”.

(BOULOS, Alfredo, p. 64).

“Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”

Constituição Federal – 1988



Caro(a) Professor(a): Cabe aqui, comparar o samba-enredo com o posicionamento do historiador, e, ainda, com o artigo da Constituição Federal. Como sugestão, utilizamos o texto jornalístico: *Invasão de terras indígenas mais do que dobrou no Brasil*, veiculado em site. Mas pode ser substituído por outras notícias encontradas pelos estudantes que versem sobre invasão de terras indígenas, queimadas em reservas, dentre outros temas similares.

Conforme o Relatório Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil – dados de 2019, publicado e divulgado pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi) no último dia 29 de setembro, os dados do Brasil indígena retratados no primeiro ano do Governo Jair Bolsonaro revelam uma realidade considerada pelos autores do levantamento como “extremamente perversa e preocupante”.

Os dados confirmam que houve intensificação das expropriações de terras indígenas, forjadas na invasão, na grilagem e no loteamento. Modelo que se consolidou de forma rápida e agressiva em todo o território nacional.



Caro(a) Professor(a): Cabe uma leitura atenciosa sobre as ponderações do historiador sobre as questões indígenas. Em especial a colocação sobre os heróis criados pela República. Realizar um debate sobre o estabelecido na Constituição da República Federativa. Comparar o legalmente estabelecido com a notícia e o samba. Cabe sempre conduzir pesquisas.

Direcionamentos possíveis:

- ✓ Podemos entender que os compositores do samba e o historiador têm um tema em comum? Por quê?
- ✓ Na letra do samba-enredo *Xingu, o clamor que vem da floresta* e o texto do historiador, ambos mencionam o heroísmo. Podemos afirmar que os heróis criticados pelo historiador são diferentes dos citados pelos compositores do samba? Explique.
- ✓ A partir de sua resposta anterior, podemos afirmar que o samba-enredo e o posicionamento do historiador se complementam ou estão em oposição? Justifique.
- ✓ Conseguimos compreender que a Constituição buscou garantir direitos da população indígena? Se sim, por que os autores do samba falam em sangue e monstros que ameaçam esta população?
- ✓ Ao comparar as colocações dos autores do samba com a notícia utilizada, podemos perceber um alinhamento entre os posicionamentos? Como você chegou a esta conclusão?
- ✓ Ainda considerando o samba-enredo, este se desenvolve a partir da população da população indígena, no Xingu. Se comparado o trecho do Relatório Violência Contra os Povos Indígenas, podemos afirmar que o posicionamento dos autores de ambos é igual ou semelhante? Por quê?

4.º Momento – Avaliação

Retomar a produção inicial do estudante, solicitando a ele que reveja as colocações preliminares se o estudante sentir que há necessidade de ajustes nas considerações iniciais.



Importante: Comparar os escritos dos estudantes caso estes tenham sofrido modificações, buscando constatar se o segundo escrito apresenta noção da existência de diferentes narrativas, bem como o posicionamento do estudante diante destas.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Heloísa. **Sequência didática e ensino de gêneros textuais**. s/d. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1539/sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais>. Acesso em: 23 jun. 2020.

ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, I. (org.). **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. Braga: Uminho, 2003. p. 37-47.

AUGRAS, Monique. **O Brasil do Samba-enredo**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, J. M. (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.

BOULOS, Júnior, Alfredo. **História, sociedade e cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais**/ Alfredo Boulos Júnior. 4ª ed. – São Paulo: FTD, 2018.

BARCA, I.; GAGO, M. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 14, n. 1, p. 239-261, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Brasília, 1997.

CALÁCIA, Débora. **O que é uma sequência didática?** Agosto de 2017. Disponível em: <http://naescola.eduqa.me/registros/o-que-e-uma-sequencia-didatica/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

FERREIRA, Felipe. **O livro de Ouro do Carnaval Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação de Trabalho Pedagógico).

KRAHE, E. D. **Avaliação Escolar: pesquisa conscientizante**. 1990. 308 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 1990.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEE, P. Educação histórica. In: Opinião. Associação de Professores de História. Disponível em: <https://aph.pt/educacao-historica/>. Acesso em: 06 jun. 2020.

LEE, P. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (org.) **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p. 19-36.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

LEE, P.; ASHBY, R. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, P. N.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. **Knowing teaching & Learning History: National and International Perspectives**. New York, London: New York University Press, 2000.

MORIN, Edgar **Os sete saberes necessários a educação do futuro** São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2004.

MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antônio. **Samba de enredo: história e arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

NOGUEIRA, Rubem. **Rui Barbosa e sua visão crítica de Canudos**. 2009. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/88739/rui-barbosa-e-sua-visao-critica-de-canudos>. Acesso em: 08 jul. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

REZENDE, Rafael Otávio Dias. **O negro nas narrativas das escolas de samba cariocas: Um estudo de Kizomba (1988), Orfeu (1998), Candaces (2007) e Angola (2012)**. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/4513/1/rafaelotaviodiasrezende.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n. 7, 1992.

RÜSEN, J. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, M. A. M. S. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA: NOVOS PROBLEMAS E NOVAS ABORDAGENS, 7., 2006, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

SVD, Alexandre H. Otten. **Só Deus é grande**: a mensagem religiosa de Antônio Conselheiro. São Paulo: Edições Loyola, 1990. p. 23.

VIEIRA, Fabiolla Falconi. **O samba pede passagem**: O uso de sambas-enredo no ensino de História. 2016. 240 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174762>. Acesso em: 23 mar. 2020.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.