

Formação docente em tempos pandêmicos e o ensino de História através de temas sensíveis

Victor André Costa da Silva ¹



**Teacher training
in pandemic
times and the
teaching of
history through
sensitive themes**

¹ Doutorando em História pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: victor_acds@hotmail.com

Resumo

Este artigo visa discutir o ensino de História associado ao debate de temas sensíveis, especialmente a questão do racismo e da alteridade entre povos indígenas e negros do Brasil. Logo, deve-se levar em consideração o processo formativo docente através do Estágio Supervisionado de História, desenvolvido em formato remoto, haja vista a pandemia da covid-19 e o cumprimento das exigências de distanciamento social recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS). O processo formativo ocorreu em duas turmas do 1º ano de uma escola estadual do Rio Grande do Norte, portanto, sua trajetória e resultados obtidos serão discutidos à luz de um aparato teórico relativo aos temas sensíveis, por meio de um diálogo com autores como Gil, Eugenio, Abreu, Mattos, Quijano e Todorov.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino de História; Racismo; Alteridade; Formato remoto.

Abstract

This article aims to discuss the teaching of history associated with the debate of sensitive themes, especially the issue of racism and otherness among indigenous communities and Black people in Brazil. We must take into consideration, therefore, the teacher training through the Supervised Internship in History, carried out remotely, given the covid-19 pandemic and the fulfillment of the social distancing requirements recommended by the World Health Organization (WHO). The teacher training process occurred in two 1st year classes of a state school in Rio Grande do Norte, therefore, its trajectory and results obtained will be discussed in the light of a theoretical apparatus related to sensitive themes, through a dialogue with authors such as Gil, Eugenio, Abreu, Mattos, Quijano and Todorov.

Keywords: Teacher training; History teaching; Racism; Otherness; Remote format.

Introdução

Neste trabalho objetiva-se refletir acerca da experiência profissional – mas também pessoal, intrinsecamente ligadas – no decurso de Estágios Supervisionados de Formação de Professores do curso de Licenciatura em História, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os estágios, desenvolvidos entre março e agosto de 2021, foram realizados em um contexto especialmente atípico, haja vista a pandemia da covid-19 e a necessidade de execução das atividades no formato remoto. Logo, a análise e observação feita aqui privilegiará como principais objetos dois focos de atenção: primeiro, o próprio estágio em si, entendido como um direito do licenciando; e segundo, suas principais atribuições de “planejar, aplicar e avaliar atividades de ensino em turmas previamente designadas ao professor em formação inicial é o que lhe faculta a experiência da profissionalização” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 7). Ao observar em que medida as atividades e seus planejamentos e aplicações foram executadas, buscar-se-á evidenciar os limites e potencialidades alcançadas no processo formativo dos Estágios Supervisionados, mesmo no cenário pandêmico e sensível da sociedade atual.

A instituição de ensino onde ocorreu a experiência docente foi o Instituto Padre Miguelinho (IPM), escola estadual do Rio Grande do Norte, localizada na cidade de Natal. O IPM, uma escola de porte relativamente grande e de história antiga no bairro do Alecrim², em 2020 contou com 1330 estudantes matriculados entre o Novo Ensino Médio, Ensino Médio Regular e Ensino de Jovens e Adultos, nos turnos matutino, vespertino e noturno, respectivamente. Além do número elevado de alunos, seu corpo docente é composto por 65 professores, somando-se a equipe gestora, secretaria geral e auxiliares, merendeiras, porteiros e auxiliares de serviços gerais.

Ao longo desse texto, portanto, apresentar-se-á como se deu a trajetória do processo formativo no Estágio, passando pelos seguintes pontos de parada e discussão: inicialmente, propõe-se uma breve caracterização da instituição de ensino dos estágios, por meio da análise e reflexão dos dados coletados nos roteiros de observação a respeito da gestão escolar concedidos pela diretora do IPM, do trabalho

² Sobre o Instituto Padre Miguelinho sabe-se que “ela foi a primeira do bairro [do Alecrim, em Natal/RN], tendo sido criada pelo governador Alberto Maranhão, durante sua segunda gestão (1908-1914), por meio do Decreto nº 277 B, de 28 de novembro de 1912, segundo Evaldo Carvalho”. In: ALVEAL, Carmen M. O, et. al. **Memória, minha comunidade**: Alecrim. Natal: SEMURB, 2011, p. 55.

pedagógico da professora de História, e do perfil sócio econômico de estudantes da escola.

Em seguida, para responder à questão do ensino de História por meio de temas sensíveis, pretende-se percorrer três caminhos. Primeiramente, serão tecidas reflexões sobre a temática escolhida, o racismo e alteridade, aproximando-a do ensino de História e ressaltando a relevância de abordá-la em sala de aula. Logo depois, será apresentada a proposta de intervenção, delimitando suas principais características, seu objetivo, metodologia e atividades; desenhando como ela foi planejada. Por fim, será observado criticamente sobre o desenvolvimento de como ocorreu a intervenção, ressaltando pontos como: o que atendeu e fugiu ao planejamento; os momentos mais marcantes; o retorno dos alunos; e o que me marcou como professor em formação, especialmente no contexto da pandemia da covid-19, por exemplo.

Conhecendo (à distância) o local de estágio e seus agentes sociais

A empolgação de atuar presencialmente em sala de aula e conhecer o espaço escolar de trabalho, podendo desenvolver uma experiência direta e mais profunda com funcionários e alunos da instituição, logo foi mitigada em razão da pandemia da covid-19. Nesse sentido, julga-se importante e necessário contextualizar, mesmo que brevemente, a situação local e nacional que estava sendo vivenciada com relação ao novo coronavírus, descoberto em Wuhan, na China, em dezembro de 2019. Também conhecida como covid-19, a doença causada pela transmissão do SARS-CoV-2, apresentou uma alta taxa de transmissibilidade ao redor do mundo, levando a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar um surto pandêmico em março de 2020. Há mais de um ano, portanto, a covid-19 tem ceifado vidas no mundo inteiro e nos meses de março a agosto de 2021 – período de execução do estágio – apresentou uma enorme alta na taxa de transmissibilidade e mortalidade no Brasil, ultrapassando a marca de quatro mil mortes diárias³. Localmente, o estado do Rio Grande do Norte

³ O Brasil foi e tem sido manchete de jornais nacionais e internacionais noticiando a catástrofe da crise sanitária e da má administração federal para contenção da propagação do vírus da covid-19 e, conseqüentemente, do número de mortes. In: BBC NEWS BRASIL. **Contagem regressiva para catástrofe da covid**: a repercussão da crise política e de saúde do Brasil na imprensa internacional. Brasil, 4 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56631951>. Acesso em: 09 abr. 2021.

chegou a ter sua taxa de ocupação de leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI) para covid-19 quase em 100%, durante esse período⁴.

Portanto, como pensar o Estágio Supervisionado I, por exemplo, no contexto da pandemia e do ensino remoto? Pois de acordo com Souza e Ferreira (2020), esse é o momento de observação que tem seu foco voltado para a pesquisa no ensino, a partir da ênfase na sua organização, assim como uma pesquisa etnográfica e a elaboração do projeto de pesquisa. Geralmente essa atividade de observação ocorre seguindo um roteiro diagnóstico no qual o estagiário deve listar os pontos pertinentes sobre a escola e a prática pedagógica.

Considerando o atual cenário pandêmico, a alternativa encontrada para a coleta de informações sobre o Instituto Padre Miguelinho e sua estrutura (física, mas também social) ocorreu através de formulários *online*, que permitissem um reconhecimento do espaço, dos trabalhadores e do público alvo que a compõe, enquanto os diálogos e reuniões foram mantidos em meios virtuais. De modo que não se perdesse de vista a pesquisa etnográfica, baseada no trabalho de “entrevistas, observações, estudo de documentos, busca em arquivos, observação de comportamentos e posturas não-verbais bem como interpretação de normas, por exemplo” (AZEVEDO, 2013, p. 243).

A partir de agora deter-se-á, portanto, aos principais dados de observação coletados pelos formulários destinados à gestão da escola, passando pelos estudantes, e finalizando com a professora, a fim de compor uma breve caracterização do local de estágio conhecido à distância. Destarte, por meio das respostas dadas pela diretora do IPM, sobre a gestão escolar, conseguiu-se ter uma visão geral do espaço físico e da infraestrutura da escola sem nunca a ter conhecido presencialmente.

Quando questionada sobre a atuação da equipe pedagógica no contexto da pandemia da covid-19, a diretora assegurou que:

⁴ O mês de março de 2021 pode ser considerado, até o momento, o pior período pandemia da covid-19 da enfrentado no Brasil, e no estado do Rio Grande do Norte não foi diferente, cuja fila de espera por leitos de UTI era de cerca de 140 pacientes e a taxa de ocupação dessas unidades alcançou 97% no estado. In: JÁCOME, Igor (G1 RN). **Covid-19**: RN tem 140 pacientes à espera de UTI e taxa de ocupação de leitos chega a 97%. G1, Rio Grande do Norte, 17 de março de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2021/03/17/covid-19-rn-tem-130-pacientes-a-espera-de-uti-e-taxa-de-ocupacao-de-leitos-chega-a-97percent.ghtml>. Acesso em: 09 abr. 2021.

Durante a pandemia, a equipe pedagógica tem se reunido semanalmente para pensar as ações da escola, tem conseguido se manter próxima dos estudantes, através do *Whatsapp*, dando total assistência, bem como aos docentes. A escola mesmo na pandemia, seguiu seu plano de ação realizando diversas atividades ao longo do ano, de forma remota, por meio do *Instagram*, *Youtube*, *Google Meet*, entre outros. Tem sido um trabalho muito intenso, de muito aprendizado para todos/as. Os docentes dão suas aulas pelo *Meet* e *Youtube*, registram conteúdos e atividades no SIGEduc e assim conseguem atender a grande parte dos estudantes. Aqueles que não tem internet, tem recebido apostilas com material e atividades para que possam acompanhar (2021).

A página do *Instagram* da escola, por exemplo, tem sido movimentada diariamente. Ela contém postagens como felicitações aos professores que aniversariam, registros das reuniões que ocorreram via *Google Meet*, avisos importantes aos alunos sobre atividades e eventos, entre outras. Já na página do *Youtube*, há vídeos produzidos pela escola em parceria com alunos e professores⁵, inclusive um desses vídeos colaborou na proposta de elaboração do projeto de intervenção e será melhor apresentado mais à frente.

Todavia, a falta de acesso à internet de qualidade foi a principal dificuldade apontada pela diretora nesse período de atividades remotas, porém, não cessa por aí. O fato de muitos estudantes não terem computador ou aparelhos eletrônicos é outro problema, pois nesses casos os professores necessitam de mais formação para uso de tantas ferramentas da internet para adaptar a produção de conteúdo. Outro problema atual apontado pela diretora foi com relação à saúde mental dos alunos e professores; pois o distanciamento e o medo da doença causaram muitos problemas de ordem emocional e psicológica.

Ao entrevistar os estudantes, por amostragem e indicados pela professora entrevistada aqui, pôde-se compreender, de maneira geral, o perfil socioeconômico que compõe a escola, e através de seus relatos perceber as principais questões relacionadas ao ensino remoto – expostas a seguir na Tabela 1.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NZanhLznjh0>. Acesso em: 11 abr. 2021.

Tabela 1 – Pontos principais do ensino remoto, no ano letivo de 2020, pela ótica dos alunos do Ensino Médio do Instituto Padre Miguelinho

| Nome/idade | Ano que estuda | Tempo que estuda no IPM | Aparelho eletrônico usado nas aulas | Principais dificuldades no ensino remoto | O que sente falta da escola | Como avalia o ano letivo | Planos para o futuro |
|---|----------------|-------------------------|-------------------------------------|---|---|--------------------------|----------------------------|
| Aluna 1/ 19 anos | 3º ano | 1 ano | Smartphone | Comunicação direta com os professores | Tudo | Regular | Ser psicóloga |
| Aluno 2/ 17 anos | 1º ano | 1 ano | Smartphone | Entender o conteúdo e responder as atividades | Professores e suas explicações presenciais | Bom/ 50% | Ser advogado |
| Aluna 3/ 18 anos | 3º ano | 3 anos | Smartphone | Aprender os conteúdos propostos | Professores ensinando e tirando dúvidas presencialmente | 75% | Ser professora de História |
| Aluna 4/ idade não informada | 2º ano | 2 anos | Smartphone | Postar atividades no site ou ter disponibilidade para assistir as aulas | Aprendizado presencial | 15% | Ser psicóloga |

Fonte: questionário elaborado pelo autor na plataforma do *Google Forms* e enviado individualmente a cada aluno (2020).

Os próprios dados expostos na tabela revelam diversas ordens de problemas, como por exemplo, o fato de nenhum desses alunos terem computadores, *tablets* ou notebooks, e assistirem aula por *smartphones* é bastante significativo, principalmente, do ponto de vista da inclusão desses alunos e da oportunidade de acesso a recursos tecnológicos. Inclusive, uma das entrevistadas justificou um percentual baixo de rendimento de aproveitamento do ano letivo de 2020 pela dificuldade em adquirir o conhecimento via internet. Ademais, algumas das principais dificuldades dos alunos foram identificadas também pela professora entrevistada, dentre elas o déficit na aprendizagem dos conteúdos; os problemas com relação à postagem das atividades no sistema do SIGEduc; além da disponibilidade de horários para assistir as aulas, podendo essa última dificuldade estar vinculada a compromissos que se sobrepõem na rotina, como estágios, trabalhos ou atividades domésticas, por exemplo.

Nesse sentido, perguntada a respeito de suas metodologias e abordagens de ensino no contexto remoto, a professora de História sinalizou a adaptabilidade que realizou com relação às novas tecnologias de ensino, respondendo:

Trabalho por meio de grupos de *Whatsapp*, onde interajo com cada turma, enviando materiais de aula e tirando dúvidas. Tentando reproduzir minimamente o ambiente de sala de aula, e permitir um ensino assíncrono para os estudantes que trabalham, gravo audioaulas de 30 a 50 minutos a serem acompanhadas com slides numerados. Complemento com vídeos, e eventualmente, músicas. Ao final de cada audioaula, é proposta uma atividade discursiva de revisão a ser realizada no caderno, com base no conteúdo das audioaulas, *slides* e livro didático. A cada dia das semanas, realiza-se uma atividade avaliativa pelo Google Formulários, com base na atividade de revisão (2021).

33

Da mesma maneira que a professora descreveu sua prática docente, assim foi feito no decurso das sete aulas observadas, pensando na inclusão dos estudantes que tiveram que trabalhar no turno das aulas, além daqueles que não tinham internet de qualidade para ficar presentes na chamada do *Google Meet*. Outra razão pela escolha desse método foi o fato de que os conteúdos explicativos ficariam disponíveis, a qualquer momento, para serem acessados também no *Whatsapp*, meio mais popular e acessível de comunicação entre a professora e as turmas. Contudo, especialmente sobre o uso do *Whatsapp* e do *Telegram*, por exemplo, cabe questionar até que ponto o uso deles tem impactado na sobrecarga de trabalho dos professores, se sobrepondo às suas vidas pessoais, tendo em vista a maior facilidade de alguns estudantes entrarem em contato diretamente e a qualquer horário com os docentes.

Em suma, a docente enfatizou os males da profunda desigualdade social brasileira que, na ocasião da pandemia da covid-19, agravaram-se ainda mais. Em contrapartida, a professora destaca como pontos positivos desse novo modelo de ensino a assincronicidade e o estímulo ao domínio dos meios digitais, somados a não necessidade de deslocamento, diminuindo o atraso, por exemplo, assim como um acompanhamento mais facilitado dos alunos que estão realizando as atividades e suas respostas em planilhas e outras novas ferramentas de ensino.

Racismo e alteridade em sala de aula de História

Assim como o conhecimento da escola e seus agentes ocorreu diferentemente do esperado, o espaço da sala e a organização da aula também foi diferenciado. Como uma espécie de “aula invertida”, nas palavras da professora de História, ela começava reunindo os alunos na sala do *Meet* – cerca de 60 a 90, tendo em vista que são as quatro turmas de 1º ano juntas – e pedia para eles ficarem atentos ao *Whatsapp* e confirmassem o recebimento do conteúdo enviado em tempo real aos grupos. O material é composto por *slides* e uma audioaula explicativa do conteúdo exposto. Após o envio, a professora combina o horário de retorno deles à chamada do *Meet*, depois de acompanharem o áudio e *slides*, a fim de sanar possíveis dúvidas e realizar a lista de frequência. A professora recomenda ainda que os alunos façam o *download* dos documentos e os acessem *off-line* para não haver interrupção com notificações de aplicativos no celular. Ao fim de cada *slide* e audioaula é proposta uma atividade de revisão e fixação que será retomada e corrigida na aula seguinte.

As três primeiras aulas observadas da professora foram destinadas ao ensino de História Antiga, sendo a primeira voltada para a Grécia; a segunda para Roma; enquanto a terceira era a correção dos exercícios de revisão de cada conteúdo e a disponibilização da atividade avaliativa sobre esses temas via *Google Forms*. Na ocasião da revisão, retomaram-se as questões, comentando cada uma e ouvindo as respostas dos alunos. Já nas quatro aulas seguintes, o período estudado foi a Idade Média, e estas foram distribuídas da seguinte maneira: na primeira aula, a professora iniciou com o contexto europeu, mas para as duas posteriores ela trabalhou com a Arábia e os reinos da África, especificamente Congo e Mali, uma em cada aula; enquanto a última aula foi de correção das atividades das três aulas anteriores.

A proposta do projeto de intervenção, elaborado para as turmas do 1º ano do Ensino Médio da escola IPM, portanto, adveio das práticas de observação das aulas de História ministradas pela professora. Além da metodologia que foi a mesma utilizada por ela – com o envio de *slides* e audioaula via *Whatsapp* para os momentos assíncronos e retomada para a plataforma *Meet* para os síncronos –, a própria ideia do tema em torno do conceito de “alteridade”, proposto pelo historiador Tzvetan Todorov no contexto colonial do contato entre europeus e indígenas, surgiu a partir das aulas, apesar do conceito não ter sido mencionado explicitamente. Pois sempre que possível, a professora reforçava a importância do estudo da história dos “outros”,

marginalizados historiográfica e historicamente, tanto na Antiguidade quanto no Medievo.

No contexto da Antiguidade, por exemplo, ao estudar os gregos e romanos, a professora fez questão de evidenciar a relação deles com os escravos, pobres, mulheres e crianças. Já em se tratando do período medieval, a professora reservou duas aulas a mais para abordar a história no Oriente Médio e na África, de modo a descentralizar o foco principal atribuído à Europa pela história e pela historiografia. Logo, mesmo não mencionando diretamente o conceito da “alteridade”, a prática docente da professora apresentava o “outro” como

aquele grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. “Este grupo, por sua vez, pode estar contido em uma sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os ‘normais’. Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes que não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie (TODOROV, 1999, p. 3).

O trecho acima foi selecionado para introduzir a noção de alteridade aos alunos, pois além de sintetizar de maneira prática a ideia proposta pelo autor, também conecta com a questão racial, intrinsecamente associada à alteridade, ao comentar sobre a estranheza do “outro” ao ponto de não serem considerados de uma mesma espécie. A questão da raça, portanto, foi o elo de ligação entre o conceito da alteridade e a produção do conhecimento histórico, visto que permitia traçar uma linha de pensamento lógico entre os conteúdos apresentados pela professora – referentes aos gregos, romanos, árabes e africanos – e a compreensão do racismo como herança histórica no Brasil na atualidade – objetivo final a ser alcançado na intervenção. A proposta de conteúdo visou perpassar os seguintes temas históricos: a sociedade escravista no Brasil (séc. XVI – XIX); abolição da escravidão e suas consequências (séc. XIX – XXI); a construção dos “outros” e da noção de raça: indígenas e negros; e heranças sociais desse período: desigualdade, segregação e racismo.

Segundo o antropólogo Aníbal Quijano (2005), a própria noção de “raça”, em seu sentido moderno, não tem história antes da conquista da América, pois a classificação social da população de acordo com a raça funcionou como um dos eixos fundamentais de manutenção de poder na experiência de dominação colonial do

outro. Nesse sentido, a escola pode e deve assumir um palco de debate profícuo sobre essas e outras questões evidentes na sociedade atual, como racismo e alteridade, pois “não se trata de promover ações pedagógicas para diminuir ou eliminar a diversidade e o pluralismo da escola. Trata-se de trabalhar, do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico e da sociabilidade, levando em conta essa riqueza” (SEFFNER; MOURA, 2019, p. 193).

Ademais, o eixo temático da raça foi motivado também pelo contexto social atual em que cada vez mais a mídia tem noticiado relatos de racismo em diversas áreas, violência policial nas favelas e periferias e desigualdades sociais. Além disso, o próprio IPM incentivou o debate coletivo acerca da valorização das mulheres negras, em comemoração ao 25 de julho – dia municipal de Tereza de Benguela, desenvolvendo uma *live* no canal do *Youtube* da escola intitulada *Fala, preta! Diálogos sobre o empoderamento da mulher preta na juventude*⁶. O evento contou com a presença de alunas, professoras, além da vereadora de Natal, Divaneide Basílio, que compartilharam suas vivências como mulheres pretas na nossa sociedade.

Planejamento da aula remota: temas sensíveis em tempos sensíveis

A intervenção ocorreu em duas aulas, seguindo metodologicamente o formato assíncrono e síncrono em cada encontro. Na primeira aula, a ideia foi apresentar nos *slides* e audioaula a parte teórica dos conceitos de alteridade e raça, de modo a conectá-los com os “outros” já apresentados pela professora e os “outros” que serão apresentados no contexto brasileiro – os negros e indígenas, desde o período colonial aos dias atuais. Ao retornar para sala do *Meet*, foram retomados os conteúdos a fim de assegurar a compreensão dos conceitos e sanar as dúvidas dos alunos. Em seguida, apresentou-se um vídeo gravado em uma praia da zona sul do Rio de Janeiro na década de 1980⁷, visando aproximar os conceitos de alteridade e raça em um período mais recente, tendo em vista que os entrevistados se mostravam contrários à presença de pobres e periféricos na praia, e chegaram a falar em uma “sub-raça” ao se referir a essas pessoas.

⁶ A *live* organizada pelo Instituto Padre Miguelinho encontra-se disponível no *Youtube* em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZJvCUAYBkMQ>. Acesso em: 22 ago. 2021.

⁷ O vídeo encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OJgH40doBQo>.

Na aula seguinte, o momento assíncrono inicial foi voltado para a leitura de um trecho do livro *Cartas para Martin* de Nic Stone, compartilhado no grupo do *Whatsapp*. A ideia era que os alunos lessem e refletissem com base em uma das cartas escrita por um jovem negro nos Estados Unidos destinada à Martin Luther King Jr., já falecido, mas que servia de inspiração para esse jovem ao narrar sua experiência quando foi vítima de racismo e violência policial. O propósito desta carta, de linguagem acessível por ter sido escrita por um jovem, personagem fictício de Nic Stone, era introduzir a discussão temática das heranças sociais deixadas pelo sistema de escravidão, guiada por questões pré-elaboradas. Além disso, em acordo com a professora, que recebeu com animação a proposta de intervenção, as duas aulas depois das que forem ministradas por mim contaram com a presença de uma atriz negra potiguar, Alexandra Augusta, convidada pela professora, que realizou uma oficina voltada para a escrita dramaturgica coletiva negra, baseada na ideia de “escrevivência” postulada por Conceição Evaristo.

A execução da intervenção saiu como planejada e, felizmente, contou com a participação ativa dos alunos, além da professora, que intervinham com comentários e reflexões. No primeiro dia de intervenção, por exemplo, o momento em que os alunos se mostraram ainda mais participativos foi já próximo ao fim da aula após a exibição do vídeo dos jovens preconceituosos na praia da zona sul do Rio de Janeiro. Foi grande o incômodo dos alunos com as falas carregadas de ódio aos outros menos abastados que frequentavam a praia; o que chamou mais atenção foi que o ápice do incômodo se deu justamente no momento em que se referiram a esses outros como uma “sub-raça”. Ao indagarem esse uso da raça, percebeu-se que os estudantes tinham se familiarizado a respeito da noção de alteridade e raça – assim como de racismo – apresentada na audioaula e *slides* do momento assíncrono.

Segundo Jörn Rüsen, a aprendizagem histórica pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. Para o historiador e filósofo alemão, a aprendizagem histórica deve ocorrer não somente ao adquirir o conhecimento do passado, mas ao entender o quão próximo ou distante temporalmente um evento histórico está do presente (RÜSEN, 2009). Portanto, a proposta de abordar a historicidade da alteridade e do racismo passava por essa premissa, além da iniciativa de inquietá-los, visando a reflexão acerca da realidade social apresentada no vídeo e o estímulo do senso crítico.

Nesse sentido, a segunda aula, inicialmente, no momento assíncrono, exigia que os alunos lessem a carta do livro de Stone e, em seguida, respondessem sete questões que cruzavam o conteúdo exposto na carta com o aporte teórico e conceitual da primeira aula e suas vivências pessoais. Dentre elas, destacam-se: “Como Martin Luther King influencia o autor da carta e qual sua importância para a História?”; “Em quais situações relatadas na carta pode-se identificar a alteridade e o racismo?”; “Você já presenciou ou viu alguma situação ou notícia parecida no Brasil e/ou cidade que mora?”.

As questões não necessitavam ser entregues, apenas compartilhadas no debate iniciado no momento síncrono. Em seguida, contextualizei de maneira breve a história de vida de Martin Luther King Jr., a fim de que os alunos aprofundassem o conhecimento sobre a trajetória de luta do ativista e pastor contra o racismo nos Estados Unidos. Visando contrapor a situação fictícia vivenciada pelo jovem da obra de Nic Stone com a realidade atual do Brasil, foram apresentados recortes de matérias de jornais que noticiavam casos de violência policial, em sua maioria contra jovens negros e pobres⁸. Ao fim da aula, foi exposta uma espécie de *check list* com práticas antirracistas de modo a sondar quais têm sido as lutas de cada aluno e incentivá-los a continuar com tais atitudes⁹.

Por se tratar de um tema recente e de certa maneira sensível, a discussão em torno da questão do racismo e da violência policial pode tocar em memórias dolorosas. Em determinado momento do debate inicial, enquanto os alunos respondiam à questão sobre a experiência pessoal deles com casos de racismo e/ou violência policial, uma das alunas presentes comentou que seu namorado tinha sido assassinado por um policial. O momento foi um pouco difícil de ser conduzido e me

⁸ Dados do Monitor da Violência mostram que em 2020, 78% dos mortos pelas polícias milita e civil eram negros, no Brasil. Isso significa que quase quatro a cada cinco pessoas mortas pelas polícias eram pretas ou pardas. O levantamento foi realizado pelo G1, em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública e o Núcleo de Estudos da Violência da USP. In: PEREIRA, Júlia (RBA). **Segundo pesquisa, 78% dos mortos pela polícia são negros**. Rádio Brasil Atual, Brasil, 23 de abril de 2021. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2021/04/segundo-pesquisa-78-dos-mortos-pela-policia-sao-negros/>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

⁹ O “*check list*” foi baseado no sumário do livro *Pequeno manual antirracista* de Djamila Ribeiro, que se divide da seguinte maneira: 1- informe-se sobre o racismo; 2- enxergue a negritude; 3- reconheça os privilégios da branquitude; 4- perceba o racismo internalizado em você; 5- apoie políticas educacionais afirmativas; 6- transforme seu ambiente de trabalho; 7- leia autores negros; 8- questione a cultura que você consome; 9- conheça seus desejos e afetos; 10- combata a violência racial; 11- sejamos todos antirracistas. Ao fim da aula, a versão em PDF desse livro na íntegra foi disponibilizado no grupo do *Whatsapp* das turmas, juntamente com *Cartas para Martin*, para que os alunos pudessem ler a qualquer momento.

surpreendeu, contudo, a única forma pensada no momento foi de acolher a fala e a dor da aluna, prestando minha solidariedade a ela. Os historiadores Carmem Gil e Jonas Eugenio, em um artigo sobre a relação entre o ensino de história e temas sensíveis, comentam que:

Cada vez mais a escola é chamada a ensinar o trauma, a injustiça, o preconceito e o sofrimento de forma que alunos e professores possam se encontrar com os debates que se apresentam na produção da história. Acreditamos que a História escolar pode contribuir no tensionamento das condições que tornaram possíveis o racismo, a violência e a desigualdade e, a partir disso, permitir a reflexão sobre o que nos configura hoje como nação (GIL; EUGENIO, 2018, p. 141).

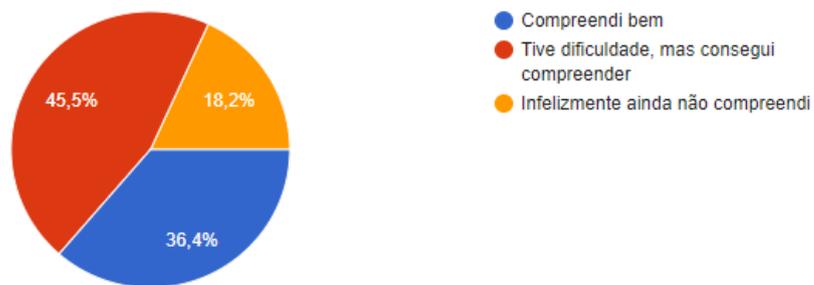
No Brasil, há diversos temas que estão na agenda de debates atuais de grupos que buscam legitimidade para suas histórias e memórias, questionando a ideia de homogeneidade da nação. Como comentado por Gil e Eugenio, por se tratar de um tema de ensino que é vivo, ou seja, uma questão presente nas mídias e objeto de controvérsia para a sociedade, o tema do racismo pode colocar o professor em dificuldade em razão das reações dos alunos. Assim como foi no momento em que a aluna decidiu compartilhar a dor da perda de seu companheiro.

Sobre o racismo, as historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos destacam que desde a década de 1990, temas relacionados à diversidade cultural, identidades e relações étnico-raciais se fizeram mais presentes nas normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Isso representa, de acordo com as autoras, um dos sinais de um novo lugar político e social, em especial no campo educacional, diante das lutas e reivindicações dos movimentos negros e antirracistas no Brasil.

Para captar melhor as impressões dos alunos sobre o conhecimento construído, elaborei um pequeno formulário via *Google Forms* com três questões, sendo as duas primeiras objetivas: 1) qual o seu nível de compreensão sobre o conceito de alteridade? 2) e sobre o racismo? – cujas alternativas eram: “compreendi bem”, “tive dificuldade, mas consegui compreender” ou “infelizmente ainda não compreendi”; enquanto a última era discursiva e pedia que os alunos detalhassem a impressão pessoal deles acerca da aprendizagem. O formulário deveria ser preenchido de maneira voluntária, e ao todo obteve-se 23 respostas, sendo 11 alunos do 1º A e 12 do 1º B.

Dentre os dados coletados na turma do 1º ano A, mais de 80% afirma ter conseguido compreender o conceito de alteridade, apesar da maior parte ter sentido certo nível de dificuldade, conforme expresso no Gráfico 1 adiante:

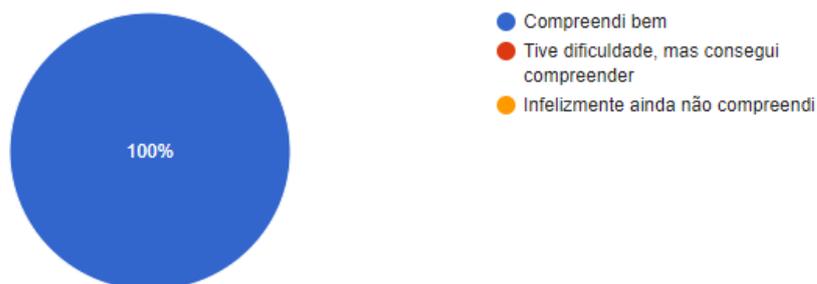
Gráfico 1 – compreensão dos alunos do 1º A sobre alteridade



Fonte: questionário elaborado pelo autor na plataforma do *Google Forms* e enviado via *Whatsapp*, no grupo das turmas (2021).

No entanto, com relação à noção de “racismo” e sua historicidade, todos os 11 alunos responderam que conseguiram compreender bem o conteúdo sem dificuldades, como expresso no Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 – compreensão dos alunos do 1º A sobre racismo

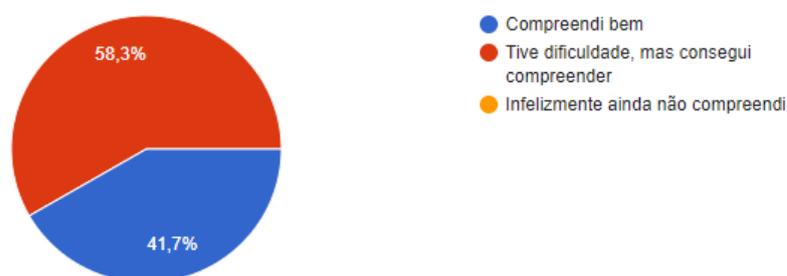


Fonte: questionário elaborado pelo autor na plataforma do *Google Forms* e enviado via *Whatsapp*, no grupo das turmas (2021).

Uma das hipóteses para que os alunos tenham construído mais facilmente o conhecimento acerca do racismo, se comparado com a ideia da alteridade, é a de que eles estejam mais familiarizados com o tema do racismo, tanto pelos debates e projetos promovidos pela escola, quanto pela discussão atual na sociedade em geral. Dentre as respostas discursivas, destaca-se: “eu gostei muito da aula, esse assunto é bastante importante sempre. Respeito acima de tudo”. Enquanto outro comentou que “precisamos de uma sociedade que cada um ajude o outro, não discrimine, não julgue, mas que se coloque na dor do outro e tente ajudar”.

Em se tratando do 1º ano B, dos 12 alunos que responderam ao formulário, todos eles informaram que conseguiram compreender a noção de alteridade, apesar de alguns deles terem sentido certa dificuldade, conforme o Gráfico 3:

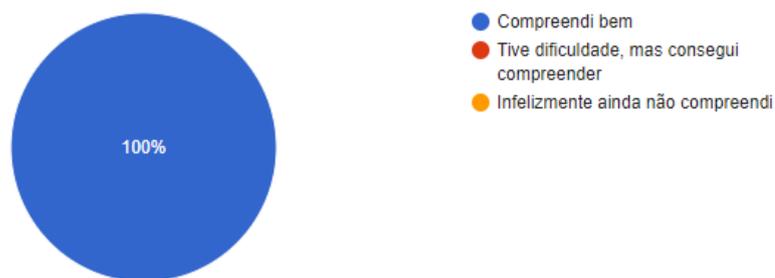
Gráfico 3 – compreensão dos alunos do 1º B sobre alteridade



Fonte: questionário elaborado pelo autor na plataforma do *Google Forms* e enviado via *Whatsapp*, no grupo das turmas (2021).

Já com relação ao racismo e sua historicidade, todos os alunos responderam que compreenderam bem e sem dificuldade alguma, como expresso no Gráfico 4 a seguir, reforçando a hipótese da familiaridade deles com tema. A esse respeito, um dos comentários coletados no formulário do 1º ano B relatava que: “na palavra Alteridade, nunca tinha ouvido falar, realmente é novo e importante, pois acrescenta ao nosso vocabulário e conhecimentos. De fato, tive uma pequena dificuldade para entender as diferenças, mas lendo com calma e atenção pude compreender”.

Gráfico 4 – compreensão dos alunos do 1º B sobre racismo



Fonte: questionário elaborado pelo autor na plataforma do *Google Forms* e enviado via *Whatsapp*, no grupo das turmas (2021).

Assim como os alunos do 1º ano A, os alunos da turma B também reforçaram a relevância da discussão sobre o tema, principalmente do ponto de vista do desenvolvimento atitudinal, como no seguinte caso: “achei o tema ótimo e muito necessário, o assunto é de grande importância para todos nós para que possamos nos tornar pessoas cada vez melhores. Nunca tinha ouvido falar sobre alteridade e amei conhecer a experiência”. Em outra resposta discursiva, comentou-se que “sobre o racismo não achei muita dificuldade por ser é um assunto que, querendo ou não, faz parte do dia a dia de várias pessoas, e a discussão é importante para combater a violência racial”. Enquanto outro aluno comentou: “eu gostei muito do conteúdo abordado por ser um conteúdo que está no nosso dia-dia, e da forma que foi explicada mostrou uma clareza para o tema, e me chamou atenção a história e as opiniões das pessoas sobre esse tema, principalmente no chat”.

Considerações finais

Através do Estágio Supervisionado ambicionou-se, por meio da problematização e historicidade do racismo e da alteridade, apresentar a diversidade e como a relação com o diferente é um elemento positivo do ponto de vista do aprendizado e da garantia do pluralismo democrático. Além da experiência ter contribuído para a minha formação profissional, devo registrar também meu processo de amadurecimento pessoal do Estágio I ao Estágio II. Deixo expresso aqui meu especial agradecimento à professora de História, à diretora e alunos do IPM em virtude da colaboração e parceria desenvolvida na trajetória, além do professor da disciplina de Estágio, Paulo Júnior.

À guisa de conclusão, ressalto a extrema importância e necessidade de cada vez mais introduzir temas como racismo, diversidade de gênero, violência doméstica, homofobia, entre outros que podem conduzir os alunos à formação de uma consciência voltada para o respeito e acolhimento das diferenças, através das aulas de História. A maneira de conduzir os debates de assuntos atuais e sensíveis da sociedade à luz da sua historicidade possibilita o desenvolvimento de um repertório de argumentos críticos e bem fundamentados que podem ser recuperados tanto no convívio social dos alunos, entre família e amigos, como também em produções textuais e redações, de modo a incentivá-los na articulação de temas pelo viés histórico. Logo, não permitamos que a História assuma uma posição universalista, centrada em homens, etnocêntrica e elitista, como fora por muito tempo.

Artigo recebido em 01 de outubro de 2021.

Aprovado para publicação em 22 de novembro de 2021.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, vol 21. Rio de Janeiro, 2008, p. 5-20.

ALVEAL, Carmen M. O, et. al. **Memória, minha comunidade**: Alecrim. Natal: SEMURB, 2011.

AZEVEDO, Crislane. Formação docente em história e pesquisa educacional segundo a concepção etnográfica. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 233-260, mar. / jun. 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109144, 2020, p. 1-13.

GIL, Carmem Z. de Vargas; EUGENIO, Jonas A. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História hoje**, v. 7. São Paulo, 2018, p. 139-159, 2018.

PIUBEL, Thays Merolla; MELLO, Rafaela Albergaria. Patrimônios sensíveis, ensino de História e disputas de memória: fissurando o “mito bandeirante”. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 19, p. 53-76, 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do saber, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.** Ediciones Clacso, 2005.

MÉVEL, Yannick; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. **Didactique et enseignement del’Histoire-géographie au Collège et au Lycée.** Paris: Publibook, 2013.

PROJETO Político Pedagógico. **Instituto Padre Miguelinho.** Secretaria de Estado de Educação e Cultura, Rio Grande do Norte, Natal, 2014, p. 1-28.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** Companhia das letras, 2019.

RÜSEN, Jörn. Historisches Lernen, In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider, Gerhard (eds.). **Handbuch der Geschichtsdidaktik.** Seelze/Velber: Kallmeyer, 1997, 5a. ed. Tradução de Johnny R. Rosa. Brasília, 2009.

SEFFNER, Fernando; MOURA, Fernanda P. de. Percurso escolar, pluralismo democrático e marcadores sociais da diferença: necessárias negociações. **Linguagens, Educação e Sociedade.** 2019, p.191-219.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo.; FERREIRA, Luzia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia COVID-19. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-14290, jan./dez.2020

STONE, Nic. **Cartas para Martin.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 1.ed., 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 29. ed. São Paulo: Papirus, 2011. 192 p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.