

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: IMAGINAÇÃO, SENSIBILIDADE E EXPERIÊNCIA

HISTORY TEACHING IN PRIMARY YEARS: IMAGINATION, SENSIBILITY, AND EXPERIENCE

LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN LOS PRIMEROS AÑOS: IMAGINACIÓN, SENSIBILIDAD Y EXPERIENCIA

Maria do Rosário Gomes Germano Maciel¹

Manuscrito recebido em: 10 junho de 2021.

Aprovado em: 13 de março de 2022.

Publicado em: 12 de abril de 2022.

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar um trabalho desenvolvido com alunas e alunos da disciplina Ensino de História, de agosto a novembro, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, no semestre 2020.1. Na ocasião, pensamos sobre as possibilidades e os desafios de abordar conteúdos e procedimentos didáticos para esse componente, especificamente em aulas remotas. No primeiro momento, pensamos em acionar a sensibilidade nas aulas de História, aquilo que nos passa, que nos afeta, que nos toca, que nos forma a partir do que sentimos. Para isso, fundamentamo-nos nas contribuições de Soares Júnior (2019) e Albuquerque Júnior (s/d), com a finalidade de refletir sobre as aulas de História desvinculadas das amarras do ensino tradicional positivista. Metodologicamente, utilizamos as experiências vividas, apresentadas e relatadas pelos alunos e alunas da referida disciplina. Concluímos que precisamos pensar no ensino de História para as crianças a partir de concepções que mobilizem a sensibilidade, o ver, o ouvir, o imaginar, o criar e o sentir, tendo em vista a formação de cidadãos comprometidos com a realidade, a identidade, o respeito e a alteridade.

Palavras-chave: Ensino de História; Formação Docente; Sensibilidade; Vivência.

Abstract

This article has the objective of presenting a work developed with students from the component History Teaching, from August to November, in the Pedagogy Degree at Universidade Estadual da Paraíba – UEPB [*Paraíba's State University*], in the 2020.1 semester. At the occasion, we have thought about the possibilities and challenges of approaching subjects and didactic procedures for this component, specifically in remote classes. At the first, we have thought in actioning the sensibility in History classes, what we have passed, what affects us, touches us, forms us from what we feel. For this, we have based on the contributions of Soares Júnior, (2019) and Albuquerque Júnior (s/d), with the goal of reflecting on History classes untied from the moorings of positivist traditional teaching. Methodologically, we have used the lived experiences, presented and related by the students of referred component. We have concluded that we need to think of History

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora na Universidade Estadual da Paraíba. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Virtual em Educação e do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes.

ORCID: <http://lattes.cnpq.br/5313792299997524> Contato: mrggmaciell@gmail.com

teaching for children from conceptions that mobilize the sensibility, the seeing, listening, imagining, creating, and feeling, considering the formation of citizens committed to reality, identity, respect, and otherness.

Keywords: History Teaching; Teacher Formation; Sensibility; Experience.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar un trabajo desarrollado con estudiantes de la disciplina de Didáctica de la Historia, de agosto a noviembre, en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Estatal de Paraíba - UEPB, en el semestre 2020.1. En ese momento, pensamos en las posibilidades y desafíos de abordar contenidos y procedimientos didácticos para este componente, específicamente en clases remotas. En un principio pensamos en activar la sensibilidad en las clases de Historia, lo que nos pasa, lo que nos afecta, lo que nos toca, lo que nos moldea desde lo que sentimos. Para ello, nos basamos en los aportes de Soares Júnior (2019) y Albuquerque Júnior (s/d), con el propósito de reflexionar sobre clases de Historia que no están vinculadas a la enseñanza positivista tradicional. Metodológicamente, utilizamos las experiencias vividas, presentadas e informadas por los estudiantes de esa disciplina. Concluimos que es necesario pensar en la enseñanza de la historia a los niños desde conceptos que movilicen la sensibilidad, el ver, el oír, imaginar, crear y sentir, con miras a formar ciudadanos comprometidos con la realidad, la identidad, el respeto y la alteridad.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; Formación de profesores; Sensibilidad; Experiencia.

Introdução

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o ensino de História articula-se ao entendimento de que as aprendizagens também são atravessadas pelo que nos toca, que nos afeta, que nos faz sentir, experienciar, vivenciar, imaginar e criar. Nessa perspectiva, mobilizamos o pensamento de Walton (2007) de que as emoções “[...] são o alicerce sobre o qual repousa grande parte da nossa vida social e cultural” (WALTON, 2007, p. 20). Se, para o referido autor, elas emergem em nossa vida como alicerce, como base de nossa estrutura física, parece importante nos ocuparmos dela tanto para entender a história de outros povos quanto para construir a nossa. Corroborando a compreensão de Walton (2007), diz Soares Júnior (2019) sobre o ensino de História: “[...] É hora de permitir que a experiência do sentir torne-se ação cotidiana. Que a intimidade nos seja desnudada” (SOARES JÚNIOR, 2019, p. 167).

Por essas trilhas que evidenciam esses saberes, ao que parece, surge o primeiro desafio de um professor e/ou de uma professora para ensinar História às crianças, a saber: o de “atribuir sentido”. Porém, nessa mesma direção, emerge uma inquietação, uma dúvida, uma pergunta: o que é um ensino de História com sentido? A resposta para esta questão não parece simples, mas multifacetada, porque há diversas trilhas imbricadas nessa trama. Contudo, deixamos claro que, ao indagar acerca do ensino de História com sentido, não pretendemos apresentar modelos a serem seguidos. Nosso interesse é de pensar em possibilidades, em caminhos e em perspectivas para o ensino de História, particularmente, nessa etapa escolar.

Na busca por um raciocínio que explicita um ensino de História com sentido, partimos da compreensão de que tanto a escola, de maneira geral, quanto o ensino de História, de modo particular, devem, com urgência, reconfigurar-se para atender às demandas da sociedade contemporânea. Sob esse prisma, encontramos o entendimento que propõe a deformação da escola e do ensino:

[...] deformar o ensino: fazê-lo diferente, respeitar a alteridade, problematizar os sentimentos, atribuir outros sentidos à escola, exumá-la da repetição, do metodismo, da ausência de tesão, do lugar da obrigação. Solicita, com urgência, uma escola e uma aula de História desejada (ALBUQUERQUE JÚNIOR, s/d, s/p).

Através desse veio proposto por Albuquerque Júnior (s/d), a escola e o ensino precisam desvencilhar-se da falta do prazer, do sentido, do lugar do dever, do modelo e se aproximar da educação dos sentidos. Nessa direção, segundo Alves (2018), parece essencial uma escola que ensine as crianças a verem “[...] os assombros que crescem desvãos da banalidade cotidiana [...]” (ALVES, 2018, p. 28); que ensinem os professores a ouvirem a melodia silenciosa que toca o silêncio das crianças. Toda criança precisa ser escutada.

No silêncio das crianças, há um programa de vida: sonhos. É dos sonhos que nasce a inteligência. A inteligência é a ferramenta que o corpo usa para transformar os seus sonhos em realidade. É preciso escutar as crianças para que a inteligência desabroche (ALVES, 2018, p. 32).

Embora o autor citado não trate, especificamente, do ensino de História, encontramos relações entre o que ele diz e o que está posto no discurso de Albuquerque Júnior (s/d), porquanto ambos mobilizam o ensino com sentido. Alves (2018) aciona a linguagem poética, metafórica para lembrar aos professores e às professoras que devem ensinar as crianças a verem, a imaginarem, a falarem sobre seus sonhos e a escutarem o silêncio que mobiliza e desvenda sua inteligência.

Entendemos que um ensino de História com sentido é aquele que se afasta de aulas cansativas e enfadonhas, em que os alunos são estimulados a memorizar e a repetir histórias contadas, e não, imaginadas, e que se desvincula das abordagens tradicionais que enfatizam a transmissão de conteúdos que são associados, prioritariamente, ao livro didático, ao discurso do/a professor/a e a atividades que enfatizam o citar, preencher lacunas, escrever nomes, copiar informações do texto, entre outras, torna-se o eixo central do ensino de História (FIALHO; MACHADO; SALES, 2016).

O ensino de História com sentido, de acordo com Soares Júnior (2019), é aquele em que se dá menos importância a quem descobriu o Brasil, a quem foi a Princesa Isabel, a quem proclamou a República e a quem foram os heróis que venceram a guerra, passando a valorizar o saber, o conhecimento, a imaginação, o viver, o pensar sobre a relevância desses acontecimentos no que diz respeito à melhoria das condições de vida, dos direitos civis dos cidadãos que participam da sociedade e as possíveis relações entre esses acontecimentos e o momento presente.

Particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental, uma História com sentido é a que fomenta a imaginação e o pensamento do aluno e da aluna para que pensem, falem, imaginem, sonhem, escutem, vejam, conheçam e compreendam sua história, a dos seus pares, dos seus familiares, da sua rua, bairro, comunidade, cidade, estado, país bem como os problemas que os afetam, suas preocupações, medos, angústias, desejos e sonhos. Importa saber que:

Em um dia qualquer, alguém sonhou em libertar-se, por exemplo, da malha asfíxiante da escravidão, da violência de lesa-corpo e lesa-alma, da dor de não ser cidadão, mas que encontrou em seus desejos forças para resistir e lutar por uma sociedade mais justa (SOARES JÚNIOR, 2019, p. 170).

Uma história com sentido nos ajuda a entender que não existem escravos, mas pessoas escravizadas, silenciadas, humilhadas e torturadas. Que não existe pessoa normal nem anormal, mas diferentes. Que brancos, negros, pobres, indígenas, LGBTQI+, gordos, pessoas com deficiência e imigrantes são seres humanos que precisam gozar do direito conquistado de ir e vir, como garante a Constituição Brasileira (1988).

E nessa travessia, dizemos que uma História com sentido indaga, fomenta e põe em movimento o seguinte entendimento os indivíduos têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SANTOS, 2001).

Tem sentido um ensino de História que mobilize estratégias e astúcias para evitar a “folclorização” das demandas oriundas das identidades subalternizadas, de indígenas, pessoas negras, mulheres, LGBTQI+, imigrantes e ribeirinhos, construindo possibilidades de incluir essas pautas, lutas e histórias nos procedimentos didáticos de forma transversal, ao longo do ano letivo.

Fazer sentido significa distanciar-se de procedimentos didáticos enfadonhos, monótonos e pautados na repetição e na memorização de datas, nomes, fatos e narrativas contadas e não imaginadas, em que o uso do livro didático é exclusivo e abordado como verdade única, neutra e absoluta, como se este recurso fosse a única fonte possível de ser trabalhada nas aulas de História. Significa, ainda, encantar as aulas com criatividade, dramatizações, visitas de campo, músicas, charges, objetos, fotografias, pinturas, histórias em quadrinhos, notícias, vídeos, cordéis, jogos, enfim, com documentos escritos assim como não escritos que possam mobilizar o sentido das crianças, fomentar a entrada no mundo da imaginação, da criatividade, da experiência e da fruição e estabelecer relações que as ajudem a compreender o modo de viver, as lutas e as disputas de determinados grupos, e a organização política, cultural, econômica e social.

Também faz sentido saber como vivem as crianças indígenas, negras e ribeirinhas de hoje, como brincam, quais são seus brinquedos, como brincaram seus avós quando eram crianças e como brincam crianças que moram em outros países, em outras localidades, a partir de acontecimentos atuais que os conduzam a pesquisar sobre se já aconteceu algo parecido, fazendo um paralelo entre o que aconteceu no passado e o que

ocorre no presente, como por exemplo: o trabalho das pessoas negras de hoje e o das que foram escravizadas; o trabalho das mulheres da sua família e das de outras épocas; as músicas que são tocadas hoje e as que nossos avós ouviam; os brinquedos das crianças que moram na cidade, no campo e/ou em outros lugares. Faz sentido inundar a sala de aula com música popular brasileira, poesia, histórias em quadrinhos, charge, imagens, telas, filmes, objetos de outras épocas, etc.

Reafirmamos que um Ensino de História com sentido fomenta o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da curiosidade pelo conhecimento histórico.

Foi nesse percurso que pensamos a respeito do Ensino de História. Contudo, antes de adentrar a experiência propriamente dita, vivenciada, vamos mostrar o itinerário que a antecedeu.

O ensino de História com sentido em tempos de pandemia

Em março de 2020, iniciou, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o semestre 2020, em meio às notícias de que a Organização Mundial da Saúde (OMS) havia declarado Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPI) em todos os continentes. O mundo passou a viver a pandemia da COVID-19, causada pelo vírus da síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2 (SARS-CoV-2).

No contexto que se desenhava, ainda não tínhamos dimensão da força e do poder letal que o vírus Sars cov-19 tinha sobre a vida humana. Os infectologistas esclareciam para a população que esse vírus causava, entre outros problemas, insuficiência respiratória, com maior taxa de mortalidade em pessoas idosas com hipertensão, diabetes tipo 2, tabagismo, doença pulmonar e/ou doença cardiovascular (SALES-PERES et al., 2020). As informações chegavam de forma avassaladora, algumas confusas, incertas, gerando angústia e temor em relação ao nosso futuro e ao desenvolvimento das atividades acadêmicas.

A partir de então, vários estados, municípios e o Distrito Federal resolveram adotar o isolamento social, uma medida indicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para diminuir a disseminação e a contaminação pelo vírus. Entre outras medidas, editaram decretos para suspender as aulas. No final de março de 2020, o Ministério da Educação

criou a Portaria nº 343/MEC, com o seguinte texto: “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19”. Assim, autorizou:

Em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino (BRASIL, nº 343, 2020).

A partir de então, os corredores e as salas de aula da universidade ficaram vazios, e as ruas da cidade, silenciosas. Em meio às notícias da morte de pessoas próximas, amigos, vizinhos e parentes, fomos tendo consciência da dimensão da crise que iríamos enfrentar. Além disso, a desigualdade social, que já estava estruturada na sociedade brasileira, ampliou-se significativamente. Vimo-nos, então, em um cenário em que milhares de desempregados se enfileiravam nas calçadas de bancos em busca do auxílio do governo, falta de saneamento básico, de água potável, de alimentação e de moradia, o que potencializou a transmissão do vírus e expandiu a taxa de mortalidade, sobretudo nas classes menos favorecidas.

Sobre essa questão, Santos *et al.* (2020) explicitam que o racismo também é um dos determinantes sociais do processo de adoecimento e morte, ao demonstrar que:

dos 500 pacientes hospitalizados com a Covid-19 que inclui dados sobre etnia/raça mostrou as piores taxas de mortalidade para a doença para negros e minorias étnicas, ainda que sejam numérica e proporcionalmente menores (SANTOS *et al.*, 2020, p. 225 – 229).

Nesse contexto de agravamento da crise, ouvimos relatos de alunos a respeito das dificuldades e das consequências gestadas por esse cenário, em todas as dimensões de suas vidas, o que perpassou os domínios econômico, social, afetivo, emocional e sanitário. Nesse sentido, embora houvesse a concepção de que a educação é um direito de todos, alguns alunos não dispunham das ferramentas tecnológicas digitais nem de internet de boa qualidade para acompanhar as possíveis aulas remotas, e isso acentuou a infoexclusão.

Assim, depois de inúmeras discussões nos diversos departamentos da universidade, em julho desse mesmo ano, o Conselho Universitário (CONSUNI) da UEPB aprovou, por

unanimidade, a criação do Programa Auxílio Conectividade, que objetivava assegurar o acompanhamento e a participação de alunos e alunas em situação de vulnerabilidade nas atividades não presenciais ofertadas pela instituição.

De acordo com a Resolução UEPB/CONSUNI/0327/2020 (2020), o Auxílio Conectividade garantiria bolsa mensal no valor de R\$ 100,00 para aquisição do “Acesso à Internet em caráter emergencial”, e a modalidade “Aquisição de equipamentos”, que concederia bolsa no valor de R\$ 1.000,00, em cota única para o acompanhamento adequado das atividades remotas.

É com base nesse cenário, que apresentamos as atividades desenvolvidas no componente Ensino de História, acontecimentos que ganham centralidade na relação entre o ensino com sentido, o ensino remoto emergencial e a aprendizagem.

A mobilização da imaginação, da criatividade, da sensibilidade e da experiência no ensino de História

Recebemos o horário com a identificação da disciplina “Ensino de História do Ensino Fundamental, anos iniciais”, ofertada pelo curso de licenciatura em Pedagogia. A turma era composta de 24 alunas e 1 aluno. Em meio a esse contexto pandêmico e de aulas remotas, sentimo-nos desafiados/as, inseguros/as e inquietos/as, pois não estávamos acostumados a trabalhar com as incertezas, que sempre nos assustam. Como trabalhar com o ensino de História através das telas dos computadores, sem interação, sem o olho no olho, sem o toque, sem as visitas de estudos para apreender a realidade? Como desenvolver atividades significativas com alunos que não têm uma boa cobertura de internet e que, geralmente, não podem acessar vídeos e imagens nem ligar a câmera? Como desenvolver esse trabalho?

Em meio a essas linhas e nós que se entrecruzam, compreendemos que estamos mergulhados em uma crise que exige transformação no modo de conceber a construção do conhecimento, bem como na forma de viver/conviver/compartilhar os diferentes espaços em que coabita a espécie humana, como aparece no posicionamento de Moraes (2010):

Crise de natureza mais profunda e que requer, por parte dos educadores [educandos - *acrécimo da autora*], um trabalho fundamentado em um quadro ontológico e epistemológico mais amplo e profundo, no sentido de provocar mudanças e transformações na maneira de se perceber a realidade educacional e, acima de tudo, na maneira de se viver esta realidade, de se construir conhecimento e de se viver/conviver nos diversos espaços e domínios da existência humana (MORAIS, 2010, p. 27).

O escrito, anteriormente citado, de certo modo impulsiona a buscar caminhos, a costurar alguns retalhos, a ensaiar novos pontos e costuras. Em meio a essas buscas, parece necessário reconhecer a ligação, ou melhor, a interdependência, a cooperação entre o ambiente, o ser humano e o pensamento, em relação não apenas aos processos cognitivos, como adverte o filósofo, mas também aos de natureza emocional e espiritual, integrando razão, emoção, mente, espírito, sentimento, imaginação, criatividade e intuição.

Em meio a tantas dúvidas, fomos refletindo sobre o que seria importante desenvolver para criar possibilidades e percursos sobre o ensino de História com sentido. Entre outras atividades, solicitamos à turma que se agrupasse em duplas ou trios e escolhesse um tema, um conteúdo, um acontecimento, um vídeo, uma imagem, uma brincadeira, uma charge, uma tirinha, uma notícia, um objeto, um filme, uma canção ou um poema que pudesse mobilizar conhecimentos do campo da História. Orientamos que essa escolha não deveria se vincular ao que estava posto no livro didático de História nem aos eixos de conhecimentos presentes na Base Nacional Comum Curricular (2019) e nas sequências didáticas disponibilizadas na Internet, mas sim aos sentidos que acionam, ou seja, ao que nos toca, nos afeta e mobiliza nossas emoções.

Com o intuito de acionar o interesse dos discentes para o desenvolvimento dessa atividade, sugerimos a leitura e a discussão do texto “Ensino de história e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de história”, de Azemar dos Santos Soares Júnior (2019). Esse material foi fundamental para elaborar nossa propositura. Buscamos mobilizar a criatividade, a imaginação, a curiosidade e, sobretudo, o sentido dos acontecimentos que os alunos escolheram como algo que lhes havia tocado e afetado bem como os possíveis vínculos que eles estabeleceram com o ensino de História, como sugere Soares Júnior (2019).

Em uma das apresentações, alguns discentes deram visibilidade ao tema ‘Profissão’ ou a atividades desenvolvidas pelo ser humano como garantia de sobrevivência. Revelaram que esse assunto despertava sentimentos, sobretudo pela marginalidade do discurso, nas aulas de História, em torno do trabalho desenvolvido por suas mães, que eram empregadas domésticas. Disseram que, durante o processo de escolarização, particularmente, no estudo de conteúdos programáticos que abordavam o trabalho e/ou a profissão, eles não carregavam memórias de menção ao trabalho desenvolvido pelas empregadas domésticas.

Expõem, ainda, que, embora fossem crianças na época, sentiam-se incomodados e excluídos, pois uma das principais justificativas apresentadas por suas mães para a ausência no cotidiano familiar era de que tinham que trabalhar para garantir o sustento dos filhos e das filhas. Logo, concluíam que suas mães tinham uma profissão, desenvolviam um trabalho. Contudo, na sala de aula, não havia ditos sobre esse ofício. Ao que aparentava, esse tipo de atividade não tinha prestígio social. Essa reflexão gerou um amplo debate sobre a negação do lugar da empregada doméstica, o qual transcende os aspectos físicos como casa, trabalho e família. Trata-se, de acordo com Chalant (2007), de lugares que são fontes de carga afetiva e social e que invocam sentimentos e noção de pertencimento (ou sua falta). A falta de reconhecimento social do trabalho desenvolvido faz com que seu emprego tenha características de subemprego, de não trabalho ou de ocupação, e não, profissão, como aparece nos escritos de Gonçalves (2007):

A dificuldade de se obter reconhecimento legal por parte das empregadas e o pouco reconhecimento social se devem muito ao modo como surgiu o próprio conceito de profissão. Sua noção emerge de uma perspectiva funcionalista, desenvolvida principalmente nos anos 1950 e 1960 na sociologia norte-americana, momento no qual se produziu vários esquemas classificatórios isolando as profissões das demais ocupações. Às profissões, foram conferidos atributos exclusivos como a posse de conhecimentos científicos e técnicos, especializados e complexos obtidos após uma longa formação universitária, cujos exemplos paradigmáticos são os médicos e os advogados, que assumem a função de um “tipo ideal para a seleção e identificação de ocupações em geral” (GONÇALVES, 2007, p. 179).

Nessa dimensão, localizamos a contradição entre a situação dessas mulheres, que são, ao mesmo tempo, trabalhadoras desprestigiadas socialmente e, em seu cotidiano, desenvolvem estratégias e táticas de sobrevivência no trabalho que mobilizam a gestão do mundo privado - aqui, estamos acessando a arte de fazer dos sujeitos (CERTEAU, 1998).

Na ocasião, também fizeram uma breve alusão à história de luta das empregadas domésticas, especificamente quanto ao processo de regulamentação dessa profissão, e apresentaram algumas falas coletadas na entrevista semiestruturada com suas mães. O relato da entrevista deu visibilidade à rotina de trabalho executada no dia a dia de uma empregada doméstica. Da mesma forma, falaram a respeito da jornada de trabalho, das férias, dos instrumentos de trabalho, da relação com patroas e patrões e com seus/suas filhos/as, da falta de aconchego da própria família, das situações de abuso e constrangimento, privacidade, entre outras questões. Informaram também para a turma sobre a existência da cartilha da empregada doméstica.

O grupo também levou uma reportagem sobre o menino Miguel, de cinco anos de idade, filho de uma empregada doméstica que havia morrido ao cair do nono andar de um edifício da área nobre da cidade de Recife. A mãe dessa criança, que era empregada doméstica, havia deixado Miguel sob os cuidados de sua patroa, e foi para a parte de baixo do prédio passear com o cachorro dos patrões. Esse acontecimento acionou sentimentos de indignação, medo, preocupação e insegurança para os membros do grupo ao trazer para à memória situações de perigo vivenciadas pela dupla, quando a mãe saía para trabalhar logo cedo, e eles geralmente ficavam sozinhos ou aos cuidados de irmãos mais velhos, que também eram crianças.

Expuseram que, em períodos de chuva, costumavam tomar banho de barreiro sem a supervisão de adultos, e, como eram crianças, não tinham a dimensão do perigo que corriam. Disseram ainda que, mesmo sendo crianças, assumiam as tarefas domésticas tanto no preparo de comidas quanto na arrumação da casa, tudo para suprir a ausência da mãe que passava o dia fora trabalhando. Abordaram também que, apesar de as mães passarem o dia trabalhando para garantir o sustento de suas famílias, a escola não tratava dessa profissão. Assim, as crianças ficavam imaginando: por que ninguém fala do trabalho da minha mãe?

Discutimos sobre esse silenciamento e sobre as profissões que não têm status social, o que demonstra o ranço na abordagem de conteúdos tanto pelo professor quanto pelo livro didático, que não dão visibilidade a determinadas identidades e lugares, sobretudo aos que desenvolvem atividades desprivilegiadas socialmente, como a profissão de empregada doméstica. Nesse momento, ressaltaram que é importante os/as educadores/as estudarem tanto as profissões das famílias dos/as alunos/as quanto outras, pois, geralmente, percebe que há centralidade no estudo de profissões de prestígio social e/ou o silenciamento de outras, como empregada doméstica, pedreiro, marceneiro, entre outras.

O Ensaio da história do trabalhador doméstico no Brasil, um trabalho invisível (SILVA; LORETO; BIFANO, 2017) revela que, no Brasil Colônia, surgiu o trabalho escravo doméstico executado por mulheres negras e ex-escravizadas que recebiam benefícios, e não, dinheiro. No Império, embora a Lei Áurea tivesse sido promulgada, muitos homens e mulheres de pele negra continuaram servindo aos seus empregadores, pois não tinham para onde ir. Na República, depois de intensas lutas, Laudelina de Campos Melo fundou o Primeiro Sindicato das Empregadas Domésticas. Nesse período, a profissão de doméstica começou a ter visibilidade. Assim, explicita Oliveira (2009): “[...] Com o processo de urbanização e industrialização, a chamada ajuda em troca de casa e comida vira serviço doméstico, principalmente para as mulheres migrantes do meio rural, e posteriormente transforma-se numa atividade assalariada” (OLIVEIRA, 2009, p. 10).

Nessa trama, evidenciam-se relações entre a história de vida desses alunos e o ensino de História. O grupo fez alusão ao filme “Que horas ela volta?” (2015), protagonizado por Regina Casé. Essa dramaturgia fílmica trata de alguns conflitos que acontecem entre Val, uma empregada doméstica no Brasil, e seus patrões, que representam a classe média alta, evidenciando as desigualdades que permeiam as relações que constituem a sociedade brasileira.

Durante a aula, uma aluna acessou o link do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), nele constatou que as mulheres constituem 94,2% do total de trabalhadores domésticos no Brasil, dos quais apenas 36,1% têm carteira assinada e 59,1% são negras. Refletimos, com base nesses dados e nos saberes estabelecidos tanto no

cotidiano quanto no processo formativo, que, no Brasil, o trabalho doméstico está imbricado por questões de ordem feminista, classista e racial.

Depois dessa discussão, fomos convidados a ouvir e acompanhar a letra da música "Boa Esperança", do Emicida (2015). Depois de ouvi-la, alguns alunos e alunas destacaram algumas estrofes que lhes chamaram mais a atenção e teceram comentários: "Favela ainda é senzala" – a escravidão ainda continua, hoje com outras configurações; O tempero do mar foi lágrima de preto – a dor, o sofrimento e a prisão das pessoas negras continuam temperando as águas do mar – Marielle, presente! Depressão no convés e Há quanto tempo nóiz se fode e tem que rir...

Favela ainda é senzala. Por mais que corra, irmão. Pra sua guerra vão nem se lixar. Esse é o x da questão. Já viu ele chorar pela cor do orixá? E os camburão o que são? Negreiros a retraficar. Favela ainda é senzala, Jão Bomba relógio preste a estourar. O tempo do mar foi lágrima de preto. Papo reto, como esqueleto, de outro dialeto. Só desafeto, vida de inseto imundo. Indenização? Fama de vagabundo. Nação sem teto, Angola, Ketu, Congo, Soweto. A cor de Eto, maioria nos gueto. Monstro secreto, capta três, rapta. Violência se adapta, um dia ela volta p'ocêis. Tipo de concentração, prantos em vão. Quis vida digna, estigma, indignação. O trabalho liberta, ou não? C'essa frase que os Nazi varre judeu em extinção. Depressão no covés. Há quanto tempo noiz se fode e tem que rir... (EMICIDA, 2015).

Favela ainda é senzala

Por mais que você corra, irmão
Pra sua guerra vão nem se lixar
Esse é o X da questão
Já viu eles chorar pela cor do orixá?
E os camburão o que são?
Negreiros a retraficar
Favela ainda é senzala, Jão
Bomba relógio prestes a estourar

O tempero do mar foi lágrima de preto
Papo reto, como esqueletos, de outro dialeto
Só desafeto, vida de inseto imundo
Indenização? Fama de vagabundo
Nação sem teto, Angola, Ketu, Congo, Soweto
A cor de Eto, maioria nos gueto
Monstro sequestro, capta três, rapta
Violência se adapta, um dia ela volta p'ocêis
Tipo campo de concentração, prantos em vão
Quis vida digna, estigma, indignação
O trabalho liberta, ou não?
C'essa frase quase que os Nazi varre judeu em extinção
Depressão no convés
Há quanto tempo nóiz se fode e tem que rir...

Para além da apreciação da musicalidade que carrega esse gênero textual, refletimos sobre a malha da opressão e da discriminação que afeta as classes desfavorecidas, particularmente as pessoas negras. Nesse momento, uma das alunas fez alusão ao livro de Djamilia Ribeiro, “Pequeno Manual Antirracista” (2019), que aborda a relevância de desnaturalizar a ausência e/ou a baixa incidência de pessoas negras em espaço de poder e de gerência, entre outros. Por esse veio, Djamilia assevera: “[...] Se a população negra é maioria no país, quase 56%, o que torna o Brasil a maior nação negra fora da África, a ausência de pessoas negras em espaço de poder deveria ser algo chocante” (RIBEIRO, 2019, p. 32).

No diálogo fecundo, referiram que é importante pensarmos nos privilégios que as pessoas de cor branca têm, para que não sejam naturalizados ou considerados apenas como mérito pessoal. Nessa ocasião, ouvimos narrativas de pessoas negras que evidenciavam a discriminação, o preconceito e o racismo que sofreram e ainda sofrem pela cor da sua pele. Nessas trocas, alguns alunos se colocaram como antirracistas em construção.

Considerações finais

À guisa das considerações finais, este artigo objetivou apresentar um trabalho que foi desenvolvido com alunos da disciplina “Ensino de História”, ocasião em que pensamos sobre as possibilidades e os desafios no trato de conteúdos e procedimentos didáticos para esse componente. Uma das questões que orientaram nossa reflexão foi esta: o que é um ensino de História com sentido? Assim evidenciamos:

- a) Um ensino de história com sentido é aquele que se afasta de aulas cansativas e monótonas, que se baseiam na memorização e na repetição de histórias contadas, e não, imaginadas;
- b) É importante conhecer, imaginar, viver e pensar sobre a relevância de determinados acontecimentos que estejam vinculados à melhoria das condições de vida e dos direitos civis dos seres humanos que constituem a sociedade;

c) A compreensão que revela a urgência tanto da escola, de maneira geral, quanto do ensino de História, de modo particular, de se reconfigurarem para atender às demandas da sociedade contemporânea;

d) Particularmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, uma História com sentido é aquela que fomenta a imaginação e o pensamento do aluno e da aluna para que pensem, falem, imaginem, sonhem, escutem, vejam, conheçam e compreendam sua história e as de seus pares e familiares, de sua rua, de seu bairro, comunidade, cidade, estado, país, bem como os problemas que os afetam, suas preocupações, medos, angústias, desejos e sonhos.

Portanto, olhamos, sentimos, percebemos, falamos, pensamos, ouvimos e descobrimos sentidos e significados nas narrativas dos discentes que se cruzarem com outras e com o ensino de História. Reconhecemos que os sentidos experienciados, refletidos e compartilhados podem contribuir, de modo efetivo, para orientar nosso desejo ou rejeitar determinadas ações, procedimentos e escolhas e, conseqüentemente, desenvolver uma prática pedagógica revestida de prazer e de sentido nas aulas de História.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Por um ensino que deforme:** o docente na pós-modernidade. s/d. Disponível em: www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

ALVES, R. **A educação dos sentidos:** conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo, Planeta Brasil, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19.** Brasília, (DF): Ministério da Educação, 2020. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 18 fev.2021.

- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHANLAT, J. F. (coord.). **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 300p.
- EMICIDA. **Boa Esperança**. Emicida; Nave BAETZ. Brasil. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AauVal4ODbE> . Acesso em: 02 fev. 2021.
- FIALHO, L.M. F.; MACHADO, C. J. S; SALES, J. A. M. As teorias da história e a história ensinada no ensino fundamental. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n.1, p. 1043-1065, set/dez., 2016.
- GONÇALVES, C. M. **Análise sociológica das profissões**: principais eixos de desenvolvimento. Porto: Universidade do Porto, 2007.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo populacional 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- MORAIS, M. C. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAIS, M. C.; NAVAS, J. M. B. (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- OLIVEIRA, R. B. A cidadania a partir de 1930 e sua relação com as categorias profissionais: uma leitura sobre o emprego doméstico. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 2, n. 1, p. 1-22, jul./dez. 2009.
- QUE horas ela volta?** Direção: Anna Muylaert. Produção: África Filmes. Intérprete: Regina Casé. São Paulo, Brasil, 2015.
- RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SALES-PERES; S. H. C et al. Coronavirus (SARS-CoV-2) and the risk of obesity for critically illness and ICU admitted: Meta-analysis of the epidemiological evidence. **Obesity Research & Clinical Practice**, n. 14, p. 389-397, 2020.
- SANTOS, B. S. Globalização, multiculturalismo e conhecimento. Entrevista publicada na **Revista Educação e Realidade**, v.26, n.1, FAGED/UFRGS, Porto Alegre, jan./jul. 2001. p. 13-32.
- SANTOS, B. S. As tensões da modernidade. Fórum Social Mundial, Biblioteca das alternativas. 2001 Disponível: http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf. Acesso em: 10 fev.2020.

SANTOS, M. P. A et al. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos avançados** 34 (99). maio-agosto. 2020. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ea/a/LnkzjXxJSJFbY9LFH3WMQHv/?lang=pt> Acesso em: 13 jun.2021.

SILVA, D.F.; LORETO, M.D.S.; BIFANO, A.C.S. Ensaio da história do trabalho doméstico no Brasil: um trabalho invisível. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 17(32): 409-438, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/view/3052> Acesso: 8 jun. 2021.

SOARES JUNIOR, A. S. S. Ensino de História e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de História. **Revista História& Ensino**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 167-190, jul./dez.2019. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/32579> Acesso em: 15 abril 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Resolução UEPB/CONSUNI nº 0327, 09 de junho de 2020. **Institui o Programa Auxílio Conectividade**. Campina Grande, PB. Disponível em: <http://transparencia.uepb.edu.br/download/resolucao-consuni-0327-2020-institui-o-programa-auxilio-conectividade/>. Acesso em: 13 agos. 2020.

WALTON, S. **Uma história das emoções**. Rio de Janeiro: Record, 2007.