



MUITA HISTÓRIA PARA ALÉM DA EUROPA

O Programa de Residência Pedagógica e a vivência do currículo de História

Adriana Mastrangelo Ebecken¹

Lara Soares D'Aurea²

Maria Eduarda Cardozo Guedes³

Yuri Lyrio Maretzki Ribeiro Soares⁴

Everardo Paiva de Andrade (Orientador)⁵

RESUMO

Como falar da Idade Média sem desconsiderar outras existências no recorte cronológico a que se refere? Como abordar a passagem da Idade Média para a Idade Moderna sem reproduzir a racionalidade ocidental moderna excludente sobre outras regiões do mundo? Tais questões são o ponto de partida para a reflexão do núcleo de professores em formação inicial e continuada, vinculado ao Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP/UFF), no 7º ano do Ensino Fundamental do CE Manuel de Abreu. Além das discussões curriculares, o texto inclui relatos das experiências dos autores, evidenciando reflexões e vivências proporcionadas pelo Programa. Sob o pressuposto de que currículo é campo de disputas, que a História Escolar deve decidir o que do passado é legítimo ensinar, analisa a opção por uma abordagem intercultural, com referência a processos históricos que não costumam ser tratados com atenção no currículo do 7º ano. Considerando também que narrar transporta experiências, os relatos permitem aos professores refletirem sobre os cruzamentos de fronteiras entre universidade e escola. Por fim, levando em conta o que propõe o PIRP, crer que “ser professora é estar disposta a enfrentar desafios” (Lara) e que importa “construir uma *autoridade*, contornar a timidez, responsabilizar-se pelo conhecimento e construir uma experiência com os estudantes” (Maria Eduarda), perceber-se “pela primeira vez vivenciando a licenciatura de História” (Yuri) e reconhecer que “o Programa tem proporcionado uma troca constante de saberes teóricos e práticos” (Adriana), talvez sejam os resultados mais importantes a que se poderia chegar, neste momento.

Palavras-chave: Ensino de História, Residência Pedagógica, descolonização do currículo.

INTRODUÇÃO

Como falar da Idade Média e não desconsiderar povos e existências do recorte cronológico a que ela se refere? Como abordar a passagem da Idade Média para a Idade Moderna de forma a não reproduzir uma perspectiva da racionalidade moderna ocidental

¹ Bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO. Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal Fluminense-UFF. É professora na rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, dricaebecken@yahoo.com.br;

² Graduando do Curso de História da Universidade Federal Fluminense- UFF, larasoares@id.uff.br;

³ Graduando do Curso de História da Universidade Federal Fluminense - UFF, mariaecg@id.uff.br;

⁴ Graduando do Curso de História da Universidade Federal Fluminense- UFF, ylyrio@id.uff.br;

⁵ Professor Orientador. Graduado em História, Doutor em Educação, Professor do PPGE e do Profhistória. everardoandrade@id.uff.br.



excludente sobre as outras regiões do mundo? Se por um lado, Monteiro (2007) afirma que a educação não se limita a fazer uma seleção de saberes e que o conhecimento escolar consiste em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa, ao mesmo tempo, Caimi (2016) lembra que o ensino de História tem como função social formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas ao se trabalhar com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados. Portanto, apresentar sociedades, culturas, formas de viver distintas da imposta pela modernidade europeia aparece como um norte para um núcleo de professores em formação inicial e continuada vinculados ao Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) que leciona para o 7º ano do Ensino Fundamental.

Este trabalho é, dessa forma, resultado de reflexões e práticas docentes realizadas ao longo do programa, permitindo trazer para o debate acadêmico o desenvolvimento e construção do que o PIRP oferece enquanto espaço de articulação entre teoria e prática, e como o próprio projeto institucional do programa propõe um campo de atuação de educadores em formação, envolvendo a prática educacional e a vivência do cotidiano escolar ao mesmo tempo em que articula teoria e prática educativa por meio de experiências que relacionem, criticamente, o saber acadêmico à prática profissional apreendida no mundo do trabalho.

Para a construção desta reflexão dialogou-se com duas teóricas que discutem a questão curricular, Ana Maria Monteiro e Flavia Eloísa Caimi. No âmbito de uma discussão mais atual sobre a nova BNCC, foi utilizado o artigo “BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História”, de Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues. Além disso, apoiou-se também em estudos no campo de uma educação decolonial, neste sentido, foram utilizados o texto da professora Cinthia Monteiro de Araújo, “Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural” e o texto “Insurgências no Ensino de História: Narrativas e Saberes Decoloniais”, de Edson Antoni, Elison Antonio Paim e Helena Maria Marques Araújo. Com o foco na atividade desenvolvida sobre a Rota da Seda para os alunos do 7º ano do ensino fundamental, que aqui será apresentada, a conversa teórica foi feita com Edward W. Said a partir do livro “Orientalismo – o Oriente como invenção do Ocidente”.

Este trabalho se norteia pela afirmativa de Goodson de que as histórias de vida a partir da perspectiva da prática docente permitem um olhar para o padrão de socialização dos grupos envolvidos no ensino e servem de lente para os movimentos de reestruturação e reforma da educação.

METODOLOGIA

Este artigo buscou evidenciar algumas das vivências de um núcleo de trabalho do Programa de Residência Pedagógica (PIRP). O programa permite o desenvolvimento e construção de uma relação entre licenciandos, professores da Educação Básica e professores da Universidade com o objetivo do desenvolvimento de práticas educacionais com escolas-campo contempladas. Os relatos de experiências aqui apresentados buscam demonstrar reflexões e vivências proporcionadas por meio do programa. O trabalho parte, assim, de uma análise qualitativa sobre as experiências pessoais conectadas à prática docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fomos alocados para as turmas do sétimo ano de um colégio da rede estadual em Outubro de 2022. Depois das primeiras semanas de ambientação ao cotidiano escolar, foi proposto aos residentes que realizassem uma atividade com os alunos. Foi ao refletir e discutir sobre os caminhos a se traçar para apresentar o conteúdo da colonização portuguesa que as primeiras discussões sobre a centralidade da Europa no currículo do sétimo ano começaram. As considerações que se elaboravam entre o grupo dialogam com o olhar que Araújo (2013, p. 266) traz ao colocar que a possibilidade de construção de uma outra história é pensada a partir do momento em que se compreende que as tradições curriculares no campo de ensino de História trazem relações de colonialidade expressas através de marcas de modernidade.

Com essas ponderações em mente, nos encontros para o planejamento do ano letivo de 2023, buscou-se se contrapor ao que Araújo (2013, p 269) expõe de que a evocação da cronologia de base europeia para tratar de outros temas como a história africana e americana ancora-se numa visão eurocêntrica do tempo e do processo histórico. Dessa forma, buscou-se, dentro dos conteúdos de história programados pelo currículo para o 7º ano, fugir de concepções e programas eurocentrados, privilegiando a construção de uma linha cronológica em paralelo que converse com diferentes povos e culturas. Esse debate permitiu evidenciar alguns passos do trabalho dos historiadores - como a escolha pelos objetos de estudo e as formas de organização do conhecimento histórico. Compreendemos que o conhecimento e o currículo são campos de disputa e interpretação onde as opções são confrontadas e levantam o que do passado é válido e legítimo a ensinar (Caimi, 2016, p 87).

Um dos desafios de se trabalhar com outras sociedades fora da Europa com um currículo e tempo limitado é não cair em uma abordagem que reforce estereótipos e uma

noção essencialista do “outro”. Assim, compreendendo as limitações, a escolha por uma abordagem intercultural definiu nosso planejamento anual e o planejamento das aulas, visando a construção de uma concepção de tempo heterogênea. Consideramos educação intercultural como a opção por promover o diálogo entre diferentes culturas, valorizando as diferenças entre os grupos culturais (ARAÚJO, 2013, p.279). Outro objetivo com a abordagem intercultural foi criar referenciais de outras culturas e processos históricos que não costumam ser tratados com atenção no currículo do sétimo ano.

Nesse sentido, a proposta desenvolvida pelo núcleo teve como principal objetivo expor essa discussão através da apresentação de outros espaços e povos que viveram concomitantemente aos europeus destes séculos, mas que não costumam ter evidência. A ideia seria explorar outros continentes e culturas pouco mencionadas nesses períodos históricos. Assim, além de compreendermos a coexistência dessas sociedades no mesmo recorte cronológico, trabalhando o conceito de simultaneidade, também poderíamos explorar conexões existentes entre sociedades de diferentes localidades geográficas. Portanto, abre-se a possibilidade de construir uma história global que demonstre a agência e as dinâmicas próprias de outras sociedades promovendo uma concepção da passagem do tempo plural.

Neste contexto, cabe aqui também elucidar que as aulas de reposição da greve (ocorrida ao longo do 2º bimestre) buscam em paralelo trabalhar a compreensão do Mapa Múndi a partir de um reconhecimento geográfico global dos alunos do 7º ano e a construção de uma intimidade desses com as diversas partes que constituem o globo.

Dentro deste cenário, surgiu uma demanda observada pelos residentes na dinâmica da própria escola que se tornou parte dos objetivos do projeto. A partir da observação de comentários e de vivências, chegou-se à conclusão que o tema religioso é delicado nessa comunidade escolar. Percebemos alguns comentários preconceituosos e outros que beiravam a intolerância religiosa feitos por alunos que provavelmente partem de convivências pessoais muitas vezes baseadas na falta de informação. Entendendo que o ensino de história também tem como potencial a construção de um repertório com a apresentação de diferentes lugares, tempos, culturas e formas de conceber o mundo, decidimos abordar temas religiosos de outros lugares (que não Europa) nas regências.

Relativa ao primeiro bimestre foi feita uma regência em grupo sobre o Império Islâmico, em que se tentou abordar outras espacialidades e apresentar a religião islâmica em contraponto com a hegemonia católica à época na Europa, ao mesmo tempo em que se rompia com o trabalho exclusivo sobre a Idade Média. Durante o segundo bimestre, em decorrência da adesão à greve dos professores por parte da professora regente, o núcleo passou a realizar

encontros para discutir as atividades que seriam realizadas ao término desta, inclusive pensando sobre o planejamento das aulas e a reposição do conteúdo que deveria ser administrado. No terceiro bimestre, dessa forma, foi planejada uma atividade que trabalhasse a modernidade a partir do Oriente.

A ideia era demonstrar como que, apesar de termos estudado a Idade Média na Europa, o epicentro econômico e político dessa temporalidade não estava no continente europeu. Esse tema gerou uma discussão muito rica entre o grupo acerca da abordagem do oriente dentro de um currículo eurocêntrico: falaremos de Índia e China separadamente? Como, na organização das nossas sequências didáticas, demonstrar que o centro do mundo não era a Europa e que os europeus eram imensamente limitados perto dessas outras culturas? Como construir um referencial do oriente sem ter como norte os europeus, mas que fizesse sentido com a cronologia curricular do 7º ano?

O grupo, então, buscou algum tema que pudesse reunir e de alguma forma sintetizar nossos objetivos, decidindo trabalhar com a Rota da Seda. Dessa forma, pudemos trabalhar Império mongólico, Índia e China na mesma aula, considerando que as turmas possuem o que se reconhece como horário “girafa”, em que três tempos de 50 minutos são ministrados direto. Assim foi possível fugir de uma exposição muito territorializada e pouco integrada, demonstrando a dimensão do impacto histórico do Oriente. A proposta é continuar integrando as aulas sobre a Ásia com os conteúdos futuros, por exemplo, ao introduzir o assunto de expansão marítima, retomar a Rota da Seda, valorizando uma concepção plural dos processos históricos do currículo do sétimo ano.

Além de trabalhar com espacialidade, como já comentado acima, o tempo também foi um componente ao qual dedicamos especial atenção na aula da Rota da Seda. Assim, depois da explanação sobre cada uma dos lugares escolhidos, tivemos a oportunidade de comparar, a partir da participação dos alunos, o que acontecia durante a Idade Média na Europa (conteúdo que eles já tinham estudado) e o que estava acontecendo, ao mesmo tempo, na Ásia - uma grande integração cultural, comercial e, por vezes, política, o verdadeiro epicentro do mundo à época. Ademais, pudemos introduzir outra religião aos estudantes, o Budismo, e revisar, nessa ocasião, o Islamismo visto no primeiro bimestre. A ideia é que, ao final do ano, eles possam “coleccionar” registros de diversas religiões e entenderem que a diversidade religiosa sempre existiu e que todos têm direito de exercer sua fé sem desprezar outras.

Nas reuniões do grupo, também foi discutido um aspecto relacionado à necessidade de tratar com os alunos a história europeia - que nos é imposta pelo programa curricular - como uma experiência singular, não universal. A história do Ocidente deve aparecer em sua

particularidade, remetendo, na medida do possível, ao fato de que ‘*Ocidente*’ e ‘*Oriente*’ são construções arbitrárias que, mais do que topônimos indicativos de uma efetiva divisão geográfica entre as culturas do mundo, remetem a um complexo campo de elaboração ideológica (Said, 2007). O Oriente desempenha para o Ocidente europeu uma imagem do Outro, este último conformando a si próprio por meio da “*imagem, ideia, personalidade, experiência contrastantes*” fornecidas pelo Oriente.

Na medida em que essa lógica também é válida para todos os povos não europeus, assumimos aqui que herdamos um paradigma epistemológico eurocêntrico não apenas quando defrontados com o desafio de produzir um plano de aula voltado à Rota da Seda - em sua extensão da China à Europa, como já mencionamos - mas quando nossos objetos são experiências africanas ou ameríndias, por exemplo. A consideração de que nossa prática pedagógica no ensino de História deve se distanciar conscientemente da presunção de superioridade que o eurocentrismo implica deve nos levar, para além de pensar em conteúdos alternativos - a exemplo da inserção da história do surgimento e primeira expansão do Islã no planejamento bimestral - a incorporar um novo olhar sobre o próprio Ocidente.

Semelhante orientação se faz especialmente valiosa no sétimo ano do Ensino Fundamental. Sendo o objeto dos dois primeiros bimestres de aula a gênese da sociedade feudal na Europa, coube aos regentes apresentar o fenômeno, dentre outros elementos, como resultante da colisão dos povos germânicos com o decadente Império Romano. Além disso, tratamos também, embora de maneira passageira, da presença árabe na península ibérica a partir das incursões do Século XIII. O fato de haver, como indica Perry Anderson, antigas polêmicas historiográficas sobre o peso de cada componente cultural do medievo europeu, além da disputa acerca da inclusão ou exclusão do componente eslavo no escopo daquilo que chamamos Ocidente (Anderson, 2001), nos ajuda a lembrar que a própria delimitação espacial do Ocidente é objeto de disputas em retrospecto. Ao constatá-lo, nos afastamos de uma noção de um Ocidente puro e passamos a pensá-lo, por um lado, como resultado de intensas disputas e adaptações de ordem cultural entre povos díspares; por outro, como ideologia. Afinal, o Oriente, como ressalta Edward Said - e acrescentemos os africanos e os ameríndios - são “*parte integrante da civilização e da cultura material europeia*”.

Uma vez exposto até aqui o trabalho proposto pelo núcleo de residência pedagógica, trataremos agora das impressões e percepções acerca dessa empreitada, compreendendo que ao ensinar, como coloca Goodson (2022), os professores levam os alunos a embarcar numa jornada que envolve cruzamentos de fronteiras intelectuais que exige uma sensibilidade frente às conexões que são trabalhadas ao deslocar os alunos dos seus eixos de identidade, classe e

gênero em que se inserem. Os relatos das experiências vividas a seguir servem também ao que o autor expõe sobre permitir os professores a refletir sobre os cruzamentos de fronteiras que eles também cruzaram. Narrar experiências vividas é a possibilidade de se refletir sobre elas.

O olhar da residente Lara Soares D'Aurea

Fazer parte de um programa como o da Residência Pedagógica tem sido uma das etapas mais essenciais na minha formação como professora. Estar em contato com o cotidiano escolar real, de escola pública e ser instigada a assumir responsabilidades e regências junto a colegas está sendo fundamental para enfrentar esses primeiros desafios de forma um pouco mais confortável. A possibilidade de poder compartilhar meus medos e inseguranças com professores mais experientes e atentos a essas questões, além dos meus colegas que estão na mesma situação que eu, é capital para minha formação enquanto docente.

Quando entramos na graduação é comum que tenhamos algumas ideias ainda não amadurecidas sobre como poderemos fazer uma boa aula de História. No Colégio eu sempre tive uma resistência às linhas do tempo - meus professores diziam que não era para somente decorarmos nomes e datas, por que eu, como professora, iria utilizar essa ferramenta em minhas aulas? A crítica ao eurocentrismo do currículo uma hora ou outra do Ensino Médio também apareceu. Nesse sentido, como eu entrei na graduação de História com o objetivo final de ser professora de História, estava pronta para subverter tudo em minhas práticas - aula sobre as mulheres, ênfase no passado escravista brasileiro, pesquisar sobre o Oriente, países africanos, povos indígenas, etc. Tinha a ideia que, desde que estivesse em uma instituição pública, teria a liberdade para excluir conteúdos a meu bel-prazer.

Como já ficou claro nesse trabalho, a profissão docente é feita de muitas escolhas. Assim como o currículo é fruto de escolhas do que deve ser ensinado ou não, a forma como o praticamos também é assumir uma posição política diante a ele. À vista disso, poucas experiências na faculdade, mesmo nos estágios supervisionados, trouxeram a oportunidade de participar dos planejamentos como o estou fazendo agora. Colaborar com essas discussões e vivenciar essas escolhas está sendo mais desafiador do que eu antecipava. A ansia por querer incluir tudo o que esse atual currículo exclui é tanta que nos leva a algum nível de frustração por perceber que, devido às limitações de viabilidade, temos que fazer novas escolhas.

Depois de muitos debates, finalmente determinamos o tema da Rota da Seda e as três paradas nesse caminho histórico - Império mongólico, China e Índia. Nos deparamos, então, com outra provocação: como nos preparar para esses temas? Ao contrário da maioria dos meus colegas de graduação (licenciatura e bacharelado), tive a oportunidade de cursar

História Moderna com uma professora que dedicou mais da metade do seu curso à história do Império mongólico, chinês, dentre outros impérios modernos asiáticos. Dessa forma, consegui compartilhar referências com o resto do grupo para montarmos a aula, mas a dificuldade em encontrar referências nas matérias cursadas na graduação sobre Índia é exemplar de como essas temáticas ainda têm um longo caminho a ser percorrido na formação de professores para que tenha um impacto mais interessante nas salas de aula.

Um dos meus maiores interesses nessa última atividade era relacionado ao objetivo de criar um repertório e um referencial de Oriente para os alunos. Consumimos cada vez mais produtos culturais de países asiáticos, ainda mais na geração dos nossos alunos, e talvez essa seja uma oportunidade importante de recuperar a historicidade desse continente e complexificar, progressivamente, a imagem do Oriente e da hegemonia europeia. Justamente talvez pelas referências contemporâneas que os estudantes já têm, a experiência da aula sobre a rota da seda demonstrou que há interesse por parte deles em conhecer cada vez mais sobre o Oriente - o que tornou essa vivência muito gratificante.

Por fim, acredito que ser professora é estar disposta a enfrentar desafios. Essa experiência tem sido sobre as maneiras que podemos enfrentá-los, seja buscando caminhos alternativos para driblar essa força de atração que é o currículo, seja lidando com a realidade precária da escola pública estadual brasileira que nos limita em tantos sentidos. Por vezes é desanimador estar na sala dos professores por conta dos muitos profissionais frustrados e cansados, mas a vivência do Residência Pedagógica e a abertura que nós tivemos para nos propor outros desafios e superá-los mostra que, apesar das muitas limitações, é possível.

O olhar da residente Maria Eduarda Guedes

Iniciei o PIRP no início do ano de 2023, no último ano da minha graduação. A oportunidade de estar na residência pedagógica e aprender com outros colegas sobre a dinâmica do dia a dia e sobre a realidade da sala de aula foi essencial para que eu amadurecesse e quebrasse o gelo com as primeiras experiências em sala, uma vez que permite aprender com a experiência de um professor orientador e ao mesmo tempo pôr em prática os conteúdos apreendidos ao longo da faculdade. A troca entre diferentes colegas graduandos, com diferentes contextos de formação e interesse acadêmico tornou o projeto muito rico, nossas reuniões sobre o planejamento do ano e planejamento de aulas casavam com nossas pesquisas e preocupações intelectuais, como foi abordado ao longo do relato.

Um dos primeiros impactos de estar em sala de aula foi a construção da autoridade, contornar a timidez, a compreensão do que significa ter responsabilidade sobre o

conhecimento e construir essa relação com as turmas. As atividades lúdicas, que envolvem desenhos ou de encenação, assim como dividir a turma em grupos para fazer atividades, foi tornando possível observar os alunos mais individualmente, conhecer um pouco sobre seus contextos e como relacionar suas referências com os conteúdos de sala de aula. Apesar de ser impossível acessar o interesse de todos os alunos nas matérias, e em todas as aulas, compreendo ser importante estabelecer uma relação de confiança e afeto, para que surjam as dúvidas, as opiniões, para que se crie relações de sentido entre conteúdo, aluno e professor.

No mesmo caminho da abordagem integrativa e intercultural, um dos interesses do grupo foi construir referenciais fora da realidade dos alunos. As turmas são bastante diferentes entre si, mas existem pontos em comum, por exemplo o Cristianismo como elemento forte na vida de muitos alunos e o estranhamento a outras religiões. Compreendendo que a função social do ensino da História é formar a criticidade e autonomia dos alunos (Caimi, 2016), e que além de conteúdos, o que propomos através das aulas e do encadeamento didático são formas de perceber o mundo e transmissão de valores, ressalto a prática da alteridade como um exercício fundamental no processo pedagógico, promover o exercício de se relacionar com o diferente com respeito às suas particularidades. As aulas sobre o Islã e a Rota Seda, em que falamos sobre Budismo, geraram algum estranhamento, mas se tornou um estranhamento positivo: reconhecer valores semelhantes entre religiões, identificar que o surgimento do cristianismo veio da península arábica, perceber as influências de culturas aparentemente distantes e abstratas são bastante concretas em nosso cotidiano, seja na comida ou na linguagem, vários alunos demonstraram surpresa ao identificarem quantas coisas a Europa e a cultura ocidental aprendeu no contato com a Ásia e o quão rico e diverso é o continente.

Elaborar as aulas e o planejamento a partir das demandas observadas no contexto escolar, procurar formas de tratar dessas demandas a partir dos próprios conteúdos, transgredir o eurocentrismo do currículo através de uma abordagem intercultural foram experiências ricas no sentido de experimentar a licenciatura em suas limitações e em suas possibilidades.

O olhar do residente Yuri Lyrio

Tendo estado no PIRP desde o segundo semestre de 2022, acredito estar pela primeira vez vivenciando a licenciatura de História. O curso, mesmo que ofereça nas quatro disciplinas destinadas ao estágio obrigatório um vasto repertório de discussões sobre a docência, além de um espaço aberto e acolhedor para a troca de experiências entre os colegas, jamais me colocou na posição de responsabilidade de maneira tão radical como o Programa Institucional

de Residência Pedagógica. Este é, creio eu, um lugar comum entre nós que compartilhamos as regências e acompanhamentos no sétimo ano do C. E. Manuel de Abreu nos últimos meses.

Pessoalmente, em um esforço de sistematização das impressões que tenho acumulado, poderia dividir minhas preocupações em dois sentidos, frequentemente complementares: há sempre, na sala de aula, situações de isolamento de alguns alunos e alunas, por diferentes razões. Mas penso aqui mais especificamente na diferença que observo na qualidade da assimilação do conteúdo e na produção textual de um ou outro estudante. E, diante disso, resta pouco mais do que uma impotência contemplativa, sobretudo ao observar que, mesmo se eu estivesse ali na posição de maior autoridade, pouco poderia fazer para remediar uma defasagem aqui, um comportamento perturbador ali, entre outras situações que, ao chamarem a atenção sobre si, jamais parecem possibilitar uma saída da qual eu poderia fazer parte.

A outra preocupação é aquela que se relaciona mais diretamente com as questões que buscamos levantar até aqui neste trabalho. É responsabilidade do professor assimilar um conteúdo, elaborar formas de traduzi-lo para o público alvo e garantir que aquele conjunto heterogêneo de estudantes consiga apreendê-lo em sua linguagem. O conteúdo vem do currículo e, no sétimo ano, a tarefa é árdua: devemos produzir sentido de um conjunto de narrativas históricas que se estende da antiguidade decadente ao Brasil colonial. Nossa cronologia fica então compartimentada no breve escopo de toda nossa Era. Isso impõe, de um lado, que todos nós residentes retornemos às referências que temos da universidade para apreender novamente um conteúdo que às vezes esquecemos, ou até ignoramos; de outro, exige que tentemos extrapolar o currículo - somos ainda mais ambiciosos que ele.

Isso porque, naquela História universalizada, pretenciosa de introjetar o grande épico da humanidade aos atuais contornos da civilização, muitos povos ficam de fora. A ideia que temos elaborado desde a primeira atividade, na qual trouxemos mapas do século XVI ao 7º ano de 2022, é a de tematizar a alteridade. O bestiário representado nos mapas apareceu oportuno para pensá-la no contexto da expansão marítima europeia.

Da minha perspectiva, o desafio é tentar, mesmo que a partir de um mero vislumbre daquilo que foram - e são - as civilizações que não estão presentes no currículo ou, como vimos, nos livros didáticos, produzir um sentido mais amplo, complexo e, talvez, até, sedutor daquilo que é a história. Daí que a Rota da Seda, funcionando como pretexto, cai tão bem: o próprio termo refere-se a um conjunto tão amplo de espaços, culturas e temporalidades, reveste-se de tamanha complexidade, que um mero olhar já produz - gosto de crer nisso - uma sensibilidade mais adequada ao contexto global que todos vivenciamos.

O olhar da professora preceptora

O Programa de Residência Pedagógica tem proporcionado uma troca constante de saberes teóricos e práticos. A discussão acerca do currículo e como trazer “os outros” para dentro da sala de aula tem sido rica na troca com licenciandos, futuros professores, aproximados de discussões mais recentes da historiografia do que eu, permitindo, assim, um enriquecimento na minha prática docente. Essa compreensão se faz considerando que muitas das discussões acerca do currículo e das identidades culturais se fortaleceram nos últimos 10 anos. Dez anos atrás entrava pela primeira vez em uma sala de aula como professora docente. Treze anos atrás me formava em licenciatura e bacharelado em História. Essa passagem de tempo é pensada aqui para contextualizar, inclusive, que a obrigatoriedade do ensino da história afrodescendente e indígena, por exemplo, completou esse ano 20 anos e que na época em que cursava a graduação esses quadros de disciplinas ainda estavam em construção, tendo a oportunidade de cursar à época somente uma disciplina sobre História da África no último ano na universidade. Ainda que de lá para cá tenha passado por processos formativos diversos é com atenção que escuto, então, os licenciandos discutindo sobre disciplinas na área de África, as demandas sobre um estudo centrado na Ásia, assim como metodologias de ensino diversas, além de um olhar distinto para a formação de professores em História, com programas como o PIBID e o PIRP. O primeiro instituído em 2009, um ano antes de finalizar a graduação, e o segundo em 2018, já distante da minha formação inicial.

Ao mesmo tempo, mais do que a possibilidade de estar em contato com discussões e propostas de ensino mais recentes, o PIRP tem proporcionado uma vivência democrática da sala de aula. Uma outra postura. Seja através da troca com o núcleo em que trabalho, seja pelo contato com as propostas de trabalhos apresentadas pelos professores dos outros núcleos do professor orientador. As vivências estabelecidas no Programa de Residência Pedagógica permitem, para mim, estar aberta a uma constante formação, a potência de se trabalhar com diferentes pontos de vista estabelecidos através da troca entre licenciandos, professores preceptores e professor-orientador. Encaminha-se a uma ética docente defendida por Paulo Freire ao compreender que *o erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele* (Freire, 2011, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de atividade sobre a Rota da Seda como possibilidade de falar sobre territórios de distintas regiões conectadas por uma rota comercial anterior às rotas buscadas durante as grandes navegações europeias partiu dos próprios licenciandos e mobilizou uma série de discussões desde as fontes, a abordagem, a necessidade de não recair em um conteudismo excessivo visto o público-alvo e a forma de como tratar do tema descentralizando o olhar sobre a Europa. Em reunião, o grupo decidiu passar por três diferentes sociedades e culturas (o Império Mongol, a China e a Índia) de modo pontual, mas valorizando suas existências. Observa-se aqui que esse plano de aula e proposta de atividade foi pensado para ser apresentado antes do conteúdo referente às Grandes Navegações, demonstrando que diferentes povos da Ásia já estabeleciam trocas comerciais e culturais antes da expansão da modernidade europeia para as diferentes partes do globo.

Durante o período de greve uma das atividades desenvolvidas entre a professora preceptora e os licenciandos foi a reelaboração do planejamento dos bimestres de forma a conseguir manter o conteúdo previsto em um espaço de tempo reduzido pelo período de greve. Foi nesse contexto que se debateu a cronologia das aulas em grupo pensando o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de História como um todo. A proposta de tratar da Rota da Seda antes das Grandes Navegações partiu da premissa que era preciso construir um entendimento que outros povos também realizavam à época (e mesmo antes) grandes empreendimentos comerciais, trocas interculturais e a possibilidade de existências diversas. Foram esses os pontos tematizados e problematizados durante a reunião de elaboração da aula e a busca por uma abordagem menos conteudista e mais formativa.

Por fim, concluímos nosso texto nos apoiando em Paulo Freire (2011, p 27):

(...) é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

O PIRP tem permitido vincular e contribuir para a formação inicial e continuada dos licenciandos residentes e da professora preceptora, ao mesmo tempo em que possibilita reflexões críticas e propositivas, além da oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **Passagens da antiguidade ao feudalismo**. SP: Brasiliense, 2001.

ANTONI, Edson; PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Insurgências no Ensino de História: Narrativas e Saberes Decoloniais. In: Cesco, Susana et al. (orgs.). **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. 1a ed. Porto Alegre, RS : Editora Letra1, 2021.

ARAÚJO, Cíntia M. de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Almicar A.; MONTEIRO, Ana Maria (org). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. RJ: Ed. Pallas, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAIMI, Flávia Eloísa. A história na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n°4, vol.3, jan/jun. 2016; p 86-92.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio De Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2011.

GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente** (trad. Daniela Barbosa Henriques). Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: _____. **Professores de História: entre saberes e práticas**. RJ: Mauad X, 2007. pp 81-111.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 26, N° 107, 2018.

SAID, Edward W. **Orientalismo - O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo. Companhia Das Letras, 2007.