

# Hominídeos, Vênus e Bruna:

ensino de História e Aprendizagem Significativa em uma turma de Educação de Jovens e Adultos

Por Wellington Rafael Balém<sup>1</sup>

## Resumo

Neste artigo, analisamos uma prática docente em campo de estágio curricular, realizada no primeiro semestre de 2013, junto a uma turma de Educação de Jovens e Adultos em uma escola estadual de ensino fundamental noturno de Caxias do Sul, RS. O relato da experiência não é um fim em si mesmo, mas, antes, ela serve como pretexto para compreendermos uma questão mais ampla: como tornar a História e o seu estudo algo significativo para alunos da EJA, em um cenário onde tudo aponta para a direção contrária? Para isso, levando em consideração o contexto sociocultural da escola e da turma, analisamos algumas experiências e estratégias mais ou menos bem-sucedidas desenvolvidas com a referida turma, onde procuramos dar condições para que os alunos pudessem perceber e sentir a História e o seu aprendizado como algo significativo, pois essa significância não é óbvia e demanda que se vá além do aparente, tanto no sentido acadêmico, quanto no humano.

Palavras-chave: Ensino de História, Educação de Jovens e Adultos, Aprendizagem Significativa, História da Hominização

## Abstract

In this article, we analyze a teaching practice in curricular training camp held in the first semester of 2013, along with a Youth and Adult Education class (EJA) in a state primary school, in the evening, in Caxias do Sul, RS, Brazil. It is not only the report of the experience, but rather it serves as a pretext to understand a larger question: how to become History and its study something meaningful to students of EJA, in a context where everything points to the opposite direction? For this, taking into account the sociocultural context of the school and the class, we analyze some experiences and strategies more or less successful developed with that class, where we sought to provide the conditions so that students could see and feel the History and your learning as something meaningful, because this significance is not obvious and demands that go beyond the apparent, both in the academic sense, as in the human.

Keywords: Teaching History, Youth and Adult Education, History of Homization, Meaningful Learning

<sup>1</sup>Mestrando em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e licenciado em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista Capes. E-mail: wr.balem@bol.com.br

# Considerações Iniciais

Uma reflexão feita por Luis Carlos Lopes, referindo-se a profissionais de arquivo, ajuda-nos a compreender algumas questões relacionadas à prática docente em História. O autor notou que a falta de interesse da sociedade e das políticas públicas nos arquivos abre espaço para a precarização e a reprodução do senso comum, tolhendo as reais possibilidades e o alcance desse trabalho. O mesmo autor defende que é necessário um profissional de arquivo que possa superar o dogmatismo prático e que seja capaz de incursionar sobre os problemas através da pesquisa teórica aplicada e da experimentação (LOPES, 2002). O que acontece na educação pública não é diferente e, assim como o profissional de arquivo, o professor de História (que muitas vezes é também o profissional de arquivo), precisa ser, na expressão de Lopes, um profissional hermenêutico, que seja capaz de refletir criticamente sobre o seu trabalho e sobre si mesmo, visando colocar sua prática em um patamar mais elevado.

Esse trabalho, assim, se ocupa da análise de algumas experiências vivenciadas em campo de estágio curricular durante o primeiro semestre de 2013. A prática docente foi realizada em uma escola da rede Estadual de educação, em uma turma do Ensino Fundamental, no turno da noite, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da etapa T4 (Totalidade 4), equivalente ao sexto ano, em Caxias do Sul, RS. Não se trata de uma narrativa integral da prática, mas, antes e para além disso, a experiência serve aqui de pretexto para analisar uma questão mais ampla: como tornar a História, o seu estudo e o seu aprendizado algo significativo para alunos da Educação de Jovens e Adultos em um cenário onde tudo aponta para a direção contrária?

## A escola, a turma e o planejamento

A escola está localizada no centro da cidade de Caxias do Sul, RS, e conta com a estrutura e os setores básicos das escolas estaduais, como orientação educacional, supervisão escolar, laboratório de informática, biblioteca, quadra poliesportiva e alguns recursos multimídia. Também conta com um Projeto Político Pedagógico que na época estava defasado e não dava conta da complexidade da dinâmica do turno da noite. Pela orientação da professo-

ra titular da T4, os conteúdos a serem desenvolvidos deveriam ser, em primeiro lugar, alguns conceitos em torno da ciência e do fazer histórico e, em segundo lugar, a Pré-História, que aqui chamaremos de História da Hominização, por considerarmos que inexistência da escrita não torna uma cultura a-histórica ou pré-histórica, além de que, se História é a História do Homem, aqueles que fizeram o processo de hominização têm História. É a partir desse segundo eixo de conteúdos conceituais que as experiências analisadas aqui foram escolhidas. Justificamos esta escolha, primeiro porque parece haver poucos trabalhos que reflitam sobre o ensino da História da Hominização e, em segundo, por ela ter ocupado uma carga maior de horas do estágio, abrindo espaço para um leque mais amplo de experiências a serem analisadas. Além disso, o primeiro eixo exigiria outras reflexões mais específicas sobre a presença e o ensino de Teoria da História na educação básica, o que conduziria a discussão para outros rumos.

A metodologia utilizada para as aulas foi a junção de dois modelos bastante conhecidos, que permitem uma ampla margem de manobra para adequações e reorientações quando isso for necessário. O primeiro é a metodologia dialética de Celso Vasconcellos (2000), que prevê uma aula, grosso modo, em três momentos, sendo o primeiro a *síncrese*, que é uma mobilização para o aprendizado, geralmente a partir de algo da realidade dos alunos; o segundo é a *análise*, ou seja, o desenvolvimento, o desenrolar da aula; e terceiro, a *síntese*, que é a sistematização dos saberes através de instrumentos avaliativos os mais diversos. O segundo modelo é proposto por Vasco Moretto (2002), que consiste na vinculação inter-relacionada de conteúdos *factuais* (observáveis, descritíveis), *conceituais* (conceituações obtidas do observável), *procedimentais* (habilidades e competências) e *atitudinais* (ligados à reflexão e à construção de valores). A escolha dessa formulação metodológica se deu antes de conhecermos a turma e, mesmo depois de cotejá-la com a realidade, esse método se revelou bastante adequado e com elementos operativos muito úteis para o que estava por vir.

O nível T4 era dividido em duas turmas, a A e a B. A primeira era formada com pessoas um pouco mais velhas, com idades acima dos trinta, contando também com alunos com mais de sessenta anos. Era formada em parte por trabalhadores e em parte por pessoas já aposentadas que voltaram a estudar depois de décadas afastadas da vida escolar. Era tida como uma turma calma, embora com vários alunos com dificuldades de aprendizado. A turma B, na qual eu realizei o estágio, era bastante diferente. A lista de chamada continha cerca de 40 nomes, mas somente 11 eram frequentes. A maioria ali tinha entre 14 e 18 anos e estava na EJA porque já havia reprovado diversas vezes no

ensino regular, porque tinha histórico de evasão escolar, entre outros motivos.

De forma geral, nas turmas de EJA daquela escola, era extremamente difícil traçar minimamente um perfil de turma devido à grande circularidade de alunos. Além dos 11 frequentes da T4, sempre havia dois ou três alunos, muitos dos quais estariam presentes somente uma vez até o fim do estágio. Isso impunha alguns limites às possibilidades de planejamento e desenvolvimento de projetos continuados. Mesmo assim, após algumas aulas, conversas, testes recíprocos e a aplicação de dois questionários socioculturais, conseguimos, se não um perfil de turma, pelo menos conhecer melhor os alunos. Isso se revelou determinante para algumas divisões deles em grupos aos quais foram dirigidas estratégias mais ou menos específicas, de acordo com cada característica. O que concluímos desde o primeiro dia de aula é que havia uma forte resistência dos estudantes em relação aos professores, pois estes eram vistos como adversários que deveriam ser combatidos. Nesse sentido, visando superar esse ambiente hostil, um dos principais trabalhos foi mostrar que, independente de outras experiências, nós estávamos ali, não contra eles, mas *por* eles.

## Alunos desafiadores

A separação em grupos a que nos referimos acima não é uma distinção rígida, pois alunos de um grupo circulavam em outros, enquanto que alguns alunos não se enquadravam em nenhum. Mesmo assim, é possível traçar algumas características úteis para esta análise. O primeiro grupo são os inquietos, que podem ser representados por dois alunos, cuja principal reclamação dos demais professores era a sua vocação para a fala. Eles também não conseguiam se concentrar mais do que alguns instantes no mesmo objeto. Estavam em turmas de EJA porque tinham “dificuldades” no aprendizado. Isso, no entanto, se apresentou como um grande paradoxo, pois, um deles, mesmo não conseguindo escrever de forma satisfatória, comunicava-se oralmente muito bem e tinha um bom conhecimento sobre a Segunda Guerra Mundial. Ele tinha conhecimentos e queria expressar isso. Falava sobre o assunto o tempo todo e perguntava quando esse seria o tema da aula, perguntava o que a História da Hominização tinha a ver com a Segunda Guerra. Assim, em vez de encontrar estratégias para silenciá-lo, o caminho mais adequado nos pareceu ser dar algumas condições para que ele refletisse sobre a Ho-

minização fazendo ou permitindo que ele fizesse constantes relações, comparações e analogias com o assunto que ele dominava e gostava. Embora seus preceitos religiosos o levassem a crer no Criacionismo em detrimento da Evolução das Espécies, teoria importante para o estudo da Hominização, ele expressou o *insight* de que a teoria da raça ariana, vinculada pelo nazismo, cai por terra ao perceber que o gênero *Homo*, nomeadamente o *Homo sapiens* moderno, tem origem na África. Este aluno queria entrar para o exército e seguir carreira militar.

Um outro, com as mesmas “dificuldades”, escrevia muito bem, embora não visse motivo para se esforçar para isso, também possui um conhecimento bastante elevado sobre computadores e internet, além de ser um ótimo “teórico da conspiração”. Esse aluno pesquisava alucinadamente sobre os *Illuminati*, o que permitia, em sala de aula, muitas entradas para análises propriamente históricas, que o levava, em algum nível, a começar a separar o que é História e o que é ficção, ou o que a História pode esclarecer e o que jamais poderemos saber. Havia nele uma vontade de descobrir a “verdade”. Da mesma forma que o aluno anterior, as relações constantes, mas adequadas e pertinentes historicamente, entre os conteúdos e os ditos membros dessa sociedade secreta foi a chave mestra para recuperar sua atenção quando ela se dissipava e para dar os primeiros passos em relação a relativizar sua pulsão por saber “o que realmente aconteceu”, dado os limites da ciência histórica em fazer isso. Esse aluno vislumbrou seguir os estudos e ingressar na universidade no curso de Administração.

Considerando o caráter humano da educação, é desconfortante esses dois alunos terem sido reprovados por um sistema avaliativo que prioriza a reprodução de conteúdos. Se houvesse, ou pudesse ser desenvolvido nessa escola, um sistema de avaliação efetivo, que diagnosticasse e trabalhasse a superação das dificuldades, eles claramente teriam condições para estar na série ou ano adequados à idade, no fim do Ensino Médio. A evidenciação, nas provas, de suas dificuldades na comunicação escrita poderiam ter sido trabalhadas antes que eles mesmos concluíssem ou cristalizassem a conclusão de que não eram capazes de aprendê-la ou que isso não era um esforço necessário. Esses dois casos, acabaram se tornando os alunos que mais contribuíram para as aulas, sendo que em vários momentos, fomentavam a participação de outros colegas, fazendo comentários irônicos ou sarcásticos (às vezes agressivos), mas que ajudavam na medida em que era possível abstrair a piada de volta ao processo de ensino aprendizagem. É necessário ter bons conhecimentos para elaborar um comentário irônico sobre as dificuldades anatômicas da possível vida sexual entre Neandertais e Sapiens, o que torna a rizada estampada nos rostos dos demais alunos um peculi-

ar instrumento de avaliação e a oportunidade para desconstruir alguns estereótipos.

O outro grupo foram os alunos desafiadores. Traçamos esse termo em dois sentidos, o do aluno que instiga ao professor a se superar para dar conta das necessidades de sua atuação, mas também do aluno que provoca, testa, inclusive hostilmente. É claro que os professores são testados pelos alunos a todo tempo, especialmente nos primeiros dias de aula, mas alguns traziam consigo um longo histórico de sabotadores da coesão grupal, na terminologia da Psicologia de Grupos. Alguns deles só apareceram na aula uma vez ao longo de todo o estágio; alguns eram menores de idade e o Conselho Tutelar, após a constatação da evasão, os trazia de volta à escola e os obrigava a estar ali. A relação entre professor e aluno nesse caso, não escapa da tensão e a solução inicial, muitas vezes, é explorar e amenizar os ânimos, testar, da mesma forma que os alunos fazem, as estratégias que podem ser adequadas para conduzir a situação e tentar trazê-los para perto de um ambiente acolhedor que a sala de aula precisa ser.

Um caso, o mais desafiador dessa experiência, e que não é raro nessa escola, são os alunos privados de liberdade. Tivemos contato com alunos menores infratores internados no CASE (Centro de Atendimento Sócio Educativo). Um aluno desse perfil, que chamo aqui de Lucas, prestes a completar 18 anos, cumpria, somadas as suas condenações, o terceiro ano de internação, sendo que seria transferido para um presídio para o cumprimento de mais 3 anos. Sua última acusação foi por assassinato e seu processo estava parado. Não foi possível saber muito sobre seu passado, nem sobre sua realidade fora do CASE e fora da escola. O que foi possível fazer foi estudar casos como o dele e seu contexto (PASETTI, 2008; BECHER, 2012), para ter o tato necessário. Desde o primeiro dia, ele não faltou nenhuma aula, pois era vigiado. Ele perturbava os colegas e a aula, comportava-se de maneira que a escola desaprova e costumava desafiar professores e direção: “*se não gostou, me manda para a secretaria!*”. Ele já estava acostumado com isso; ia para a secretaria praticamente todos os dias e, por vezes, ficava lá até o horário de saída. Para ele, era muito mais conveniente ficar lá do que estar em uma sala de aula onde tudo o que se fazia, em sua percepção, era vazio de sentido.

A novidade para o Lucas era que não pretendíamos fazer isso e nem o fizemos, apesar de a coordenação pedagógica, da professora titular e da vice-diretora insistirem para o fazermos. Muito pelo contrário, queríamos que ele ficasse na aula. Devemos admitir que sua presença nos era incômoda, assim como para muitos de seus colegas, os quais tinham medo dele. Outros alunos do grupo dos desafiadores acatavam a sua liderança e, por vezes, intensifica-

vam suas ações de sabotagem da aula. Lucas não fez nada do que era solicitado em aula, nenhum trabalho, nenhuma leitura, nenhuma contribuição oral, nenhuma participação construtiva nas aulas. Fora dos momentos em que ficava quieto e de cabeça baixa, somente se dedicou ao prazer da transgressão das regras. A conduta do Estado com esse jovem era de disciplinarização, coerção. Somente recebia algumas doses homeopáticas de cuidado quando ele conversava, e gostava disso, com uma psicóloga que, vez por outra, aparecia na escola.

Segundo Vasconcellos (2007, p.85),

os alunos que apresentam problemas de indisciplina precisam de uma ação educativa apropriada: aproximação, diálogo, investigação das causas, estabelecimento de contratos, abertura de possibilidades de interação no grupo, etc. e no limite, se for necessário, a sanção por reciprocidade. (...) [Também pode ser] privado da convivência com o grupo e orientado, até que deseje retornar com uma nova postura.

Em uma situação bastante corriqueira, enquanto outros alunos estavam incumbidos de fazer um exercício escrito, ele nos ajudou a fazer a chamada. Líamos um nome e perguntávamos a ele se o referido aluno estava em classe, pois ainda não sabíamos o nome de todos. Isso rendeu uma pequena abertura para nos aproximarmos dele e estabelecer um diálogo. Foi nesse momento que ele contou-nos um pouco sobre sua vida, relatado acima. Conseguimos nos apresentar a ele como alguém que não o julga, nem o condena, que não está ali para o enfrentar. Notamos que ele sentia necessidade de falar, mas sua trajetória institucional lhe rendeu alguns bloqueios. Marcamos vários pontos nesse dia ao mostrar para ele nosso interesse, não só na História enquanto tal, mas na história dele. Mas, não pudemos aprender muito mais sobre ele, pois Lucas não voltaria a permitir que nos aproximássemos nas semanas seguintes. Em um dado momento, ele deixou de vir à escola. Acreditamos que ele deva ter completado os 18 anos e tenha feito a opção de não retornar, ou tenha sido transferido para um presídio. Se ele tinha planos? Em uma narrativa triste sobre si, Lucas esperava, nos próximos anos, estar preso ou morto.

Outros alunos que se encontravam em contextos de vulnerabilidade social, cantarolavam em sala de aula músicas que eram vinculadas em alguns grupos urbanos de jovens conhecidas como bondes, cujo significado varia social e geograficamente ao longo do Brasil, mas que, em Caxias, se aproxima do que poderíamos chamar de gangues. Dois alunos confirmaram que faziam parte dos bondes de seus bairros, sendo que mais alguns demonstravam partici-

par embora não tenham confirmado. À época dessa experiência de estágio, geralmente em dias de passe livre no transporte urbano, foram comuns ataques mútuos e brigas entre bondes rivais no centro da cidade. A grande mídia garantia a produção de uma opinião pública tentando dar explicações para esse fenômeno e os meios para solucioná-lo (leia-se reprimi-lo). Uns acreditavam que os grupos que formavam os bondes emergiam da falta de lazer das áreas periféricas, outros acusam a desestruturação familiar, o descaso das políticas públicas para a juventude ou as contradições sociais. Provavelmente todos esses elementos estão envolvidos em algum grau e não há causa única para a explicação desse fenômeno, especialmente sob o olhar da História.

Zimmermann (1997) afirma que a formação de gangues entre jovens populares está diretamente ligada à falta de vivências anteriores de afeto, de regras e de lealdade. É perfeitamente possível identificar esses elementos nos bondes, que possuem lideranças centralizadas e acatadas, cujos membros cuidam uns dos outros e são leais ao grupo ao qual pertencem. Mas o tratamento que o poder público dá a esses jovens é o da repressão, reforçando a marginalização e a criminalização. Gostaríamos de ter tido, na época, a ideia de fazer uma associação entre a organização dos bondes e a organização dos grupos de hominídeos, estratégia que teria tido um potencial amplo de mobilização para a aprendizagem.

Deslocando isso para o contexto das aulas, ficava claro que o enfrentamento dos alunos não é a resposta. Muito pelo contrário, a resposta cada vez mais parecia encontrar-se na tarefa de aceitá-los como são, acolhê-los e conhecer cada um deles de forma mais aprofundada e daí, sim, propor ações educativas. Em campos de estágio, com poucos alunos, estávamos em situação privilegiada, pois pudemos nos dar ao luxo de fazer isso. Em situação diferente estavam os professores titulares, que, com dezenas de turmas, se conseguirem fazer essa investigação, levam muito mais tempo e dedicação para fazê-lo e estudar os resultados. O primeiro passo foi aplicar outro questionário sociocultural, dessa vez mais específico e estrategicamente feito para ver nas entrelinhas das respostas. As respostas desse segundo questionário nos deram subsídios para uma reorientação teórica da prática, a essa altura, já bastante co-tejada com o empírico.

# Virada Teórica

Mesmo já tendo obtido alguns resultados positivos, ainda não tínhamos conseguido romper efetivamente com a barreira que havia entre o ensino e o aprendizado de História naquela turma, o que ainda colocava sérios obstáculos a esse processo. O perfil de alunos da EJA passou por diversas mudanças ao longo das últimas décadas. No entanto, a maioria da bibliografia disponível é baseada nos preceitos de educação de adultos trabalhadores. Embora tenha seu mérito quando o caso é esse, essa produção é datada, precisa ser atualizada e abranger as novas demandas da EJA. A análise das respostas dos alunos no questionário, possibilitou-me um novo entendimento da turma, pelo menos dos mais frequentes e de alguns outros que responderam o questionário em outros momentos, escrito ou oralmente, incluindo aí algumas contradições entre o que eles escreviam e o que demonstravam.

Conhecendo a turma e seus sujeitos com mais clareza, ficou evidente que seu perfil não era o de adolescentes comuns, pois eles vinham de contextos os mais diversos e adversos. Havia aqueles com um núcleo familiar estruturado, aquele criado a contragosto por familiares, porque os pais estão mortos ou presos, aquele foi vítima de abusos, a menina que engravidou aos 12 anos, os carentes emocionalmente que se aproximam ou se afastam, aquele que vem para a aula com fome, etc. Embora alguns trabalhassem formal ou informalmente, o perfil também não era o de trabalhadores que voltavam a estudar depois de muitos anos (embora houvesse dois casos na turma). Isso, inicialmente causou-nos grande mal estar, porque necessitávamos de um novo embasamento teórico que ajudasse a operar na realidade e não em tipos ideais que não existiam mais.

Assim, foi em Miguel Arroyo (2007) que encontramos alguns pressupostos dos mais importantes dessa prática docente. Arroyo tem muito de Freire e atualizou o contexto da EJA e o que significa ser um jovem-adulto popular nessa modalidade hoje, inserindo os adolescentes nesse meio. Segundo Arroyo, os jovens populares estão mais preocupados na concretude de suas vidas, no presente, no trabalho formal ou informal do dia a dia. Eles vivem e sobrevivem no presente, em uma noção de presente esticado, que não é futuro. Eles não são os alunos do ensino regular para quem faz sentido estudar para ter uma vida melhor no futuro. Tentativas dos professores desses jovens adultos nesse sentido os afasta. É a partir do presente e para o presente que deve ser destinada a atenção educativa na EJA,

visando melhorar a vida agora. É o oposto da mentalidade capitalista que defende que há lugar para todos no mundo dos bem-sucedidos. Para não perder completamente a esperança, é claro, também deve-se considerar utopicamente que a vida, um dia, pode oferecer uma oportunidade melhor. A leitura de Arroyo foi uma experiência alquímica, pois até o final do estágio, conseguimos coletar da realidade e do cotidiano dos alunos matéria-prima que foi transformada em ouro: material para *síncreses* de qualidade que, aos poucos, foram desencadeando *análises* ou construções do conhecimento e até esboçando *sínteses* melhores.

## Um pouco de Ousadia

Finalmente avançando em direção a uma base teórica mais clara, mais adequada aquilo que a realidade apresentava, conseguimos operar com maior eficácia. Lançamos mão de alguns questionamentos sobre qual o significado e o sentido de estudar História, nossa matéria preferida, mas a menos preferida de muitos, e aplicamos isso aos diversos tipos de conteúdos, conceitual, atitudinal e procedimental trabalhados que circulavam em torno da História da Hominização. Essa temática, que muitas vezes é tomada como uma parte exótica, acessória ou até mesmo deixada de lado, pode oferecer um repertório de análise muito rico, na medida em que o professor tenha “a sensibilidade e a objetividade de identificar um problema do cotidiano que atue como mobilização para o conhecimento e articular as relações possíveis entre passado e presente, evitando anacronismos e juízos de valor” (BALÉM, 2013, p.1037). Além disso, especulamos um pouco sobre o que gostaríamos que eles lembrassem quando lembrassem das nossas aulas de História.

Assim, retomei algumas anotações sobre Jean Piaget (1896-1980) e Lev S. Vygotsky (1896-1934) que são as principais referências das perspectivas construtivistas das concepções curriculares atuais, incluindo as da escola onde realizei o estágio. A tese de Piaget, mais centrada no indivíduo biológico e racional, diz que um objeto (material ou ideal), ao entrar em contato com o sujeito, é internalizado e adicionado a esquemas mentais. Com essa junção, o indivíduo passa por desequilíbrios, dúvidas, angústias, etc, e, no processo que faz para restabelecer a ordem mental, desenvolvem-se sua cognição e intelecto. Assim, caberia ao professor causar esses desequilíbrios na prática docente. Já Vygotsky reconhece o desenvolvimento biológico e in-

telectual, mas enfatiza a aquisição social do conhecimento. Nesse sentido, o meio social e cultural no qual o indivíduo compartilha suas experiências e emoções com outros indivíduos são determinantes na aquisição da linguagem. Esta, por sua vez, fornece o aparato básico para a formação e desenvolvimento dos conceitos (BITTENCOURT, 2005, p.183-183).

Moreira e Masini (2001), discutindo a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, pressuposto o qual ainda estamos explorando e experimentando, explicam que o indivíduo tende a aprender a partir do que já sabe. Nesse sentido, a aprendizagem significativa é a aquisição de novos significados, “um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 17). Também pressupõe a “existência de conceitos e proposições relevantes na estrutura cognitiva, uma predisposição para aprender e uma tarefa de aprendizagem potencialmente significativa” (MOREIRA; MASINI, 2001, p.104). Nessa teoria, as estruturas de conhecimento que o indivíduo já tem, e que adquiriu de alguma forma, seja por aprendizado mecânico, seja por experiências de vida, são chamados de *subsunçores*.

Consideramos que a melhor estratégia seria vincular ao contexto da aula algo que fosse ou viesse a ser, não somente capaz de gerar o “desequilíbrio” para a construção do conhecimento, individual o socialmente, mas pudesse ser potencialmente significativo. Isso significa algo que os fizessem a relacionar a História com algum sentimento, em um primeiro momento, desestabilizador, mas também positivo, surpreendente, possibilitando associações a algum esquema mental ou a um subsunçor já consolidado e valorado positivamente. Precisávamos mobilizar não só a aprendizagem, mas também tínhamos que encontrar os pontos permeáveis da barreira hostil ao aprendizado escolar em geral e à História em especial. No exercício de algumas práticas, em duas experiências isso foi particularmente observável.

A primeira foi uma aula planejada após ouvirmos, na aula anterior, que, por algum motivo, o assunto dos burburinhos era a atriz, ex-profissional do sexo, escritora, etc, *Bruna Surfistinha*, nome artístico de Raquel Pacheco. Essa foi a deixa para aproveitarmos a intensificação hormonal, típico da adolescência, e a ação forte da libido e do instinto de preservação da espécie para usar a referida celebridade como *síncrese* para uma aula sobre a “sexualidade” na época da hominização, inspirado no livro do arqueólogo inglês Timothy Taylor (1997). Monteiro e Balém (2015) demonstraram, através do estudo de um processo de investigação de paternidade da década de 1950, que no ensino de História não pode haver assunto proibido ou o re-

forço de tabus culturalmente construídos. De acordo com os autores, “é muito importante levar em consideração e não perder de vista o objetivo, que é a produção de conhecimento histórico e o seu ensino e não a mera exposição da vida de pessoas através de um espetáculo exótico” (MONTEIRO; BALÉM, 2015, p. 55). Assim, as fragilidades, as mazelas e a comédia da vida podem ser respeitosa e humanamente desnudadas, apreciadas e estudadas.

Dessa forma, escolhemos uma imagem adequada da personagem Bruna Surfistinha que se repetia diversas vezes em um site de buscas e a projetamos na lousa para chamar a atenção da turma. Usamos a imagem dela para começar problematizando a ideia de beleza, de desejo e de objetificação sexual na contemporaneidade. De forma retrospectiva, projetamos outras imagens de mulheres na arte de diversos tempos e lugares, demonstrando a invenção dos padrões de beleza e daquilo que se aceita socialmente como sexualmente desejável e, logo, aquilo que se rejeita. Em determinado ponto da aula adentramos em períodos mais recuados da História e a imagem que foi trabalhada foi a da Vênus de Willendorf, uma estatueta de cerca de 11 centímetros, encontrada na Áustria em 1908, que foi esculpida provavelmente entre 22 e 24 mil anos antes do presente. Ela apresenta uma mulher com seios, barriga e vulva volumosos e não há consenso se ela representa uma idealização da mulher, a Deusa Mãe ou a ideia de fertilidade.

Bruna e Vênus abriram as portas para problematizar e, em boa parte, desconstruir, uma série de questões sobre sexualidade, sobre heteronormativismo e gênero. Durante a aula também mostramos várias imagens desde pinturas rupestres até outros tipos de cultura material que remetiam ao comportamento, cultura sexual, ou sexualidade, de vários hominídeos, alternando entre essas imagens e a de Bruna, tanto para manter a *síncrese* ativa e para manter ligado o contato do mundo paleolítico com o mundo atual. Tal estratégia rendeu uma aula extremamente rica, não só sobre o sexo no processo de hominização, mas também sobre alimentação e busca por alimento, matriarcado, preconceitos em geral e sexual em particular e algumas especulações sobre a possibilidade ou não de preconceitos sexuais entre o *Homo sapiens* e outras espécies de hominídeos.

Durante a aula, aqueles alunos que ficavam distantes mental e fisicamente começaram a se aproximar, a sentar perto do grupo (alguns moviam as cadeiras ou as mesas para ficarem mais perto ainda), a fazer perguntas, a contribuir com experiências pessoais, que nem sempre contribuíam para a aula, mas que davam ao aluno a sensação de fazer parte do grupo, como se fôssemos um grupo de hominídeos em volta da fogueira, ouvindo o xamã. Essa aula também os instigou a fazerem relações entre tópicos con-

ceituais e atitudinais do conteúdo, como a percepção de que as várias espécies de homínídeos não passaram por um processo linear de evolução, uma substituindo a outra, mas, em vários períodos, viveram e conviveram simultaneamente. O que tinha chances de se tornar uma aula cretina, reforçadora de estereótipos e preconceitos, se tornou um espaço de aprendizado significativo. A libido não tem a ver só com pulsão sexual, tem a ver com energia criativa e a mobilização e direcionamento dessa energia pode criar grandiosidades.

A outra vivência, para estudar a religiosidade na História da Hominização, foi ainda mais ousada. Apropriamo-nos da liberdade cultural que o Projeto Político Pedagógico concede e propomos uma experiência de percepção extrassensorial. Falamos nessa liberdade cultural porque o que vamos analisar abaixo é algo que, embora esteja baseada em leituras e experiências pessoais, dialoga como questões que não são consenso no mundo acadêmico e abrem espaço para especulação e polêmicas. Mas, como obtivemos essa abertura para o novo, para o experimentar nessa turma, seguimos em diante. A maioria dos alunos da T4 não professava nenhuma religião, mesmo que, discursivamente, parafraseassem ideias cristãs. Entre os que professavam, havia um evangélico, uma espírita e um umbandista. Uma aula antes avisei que teríamos uma experiência. No dia da aula, criei um momento muito lúdico, parecido com uma hora do conto da educação infantil. Trouxemos um livro paradidático cujo título “Povos Primitivos” não poderia ser mais eurocêntrico, mas que continha excelentes imagens de utensílios cotidianos oriundos de diversas espécies homínídeas. Andamos até o fundo da sala e convidamos os alunos para que se reunissem em volta de nós e do livro. A quebra da estrutura básica da forma da sala de aula, por si só, já os mobilizou.

Além da experiência visual, tivemos o privilégio de proporcionar a eles uma experiência tátil. Algum tempo antes do estágio, recuperei da lixeira de uma biblioteca em Caxias do Sul uma pedra peculiar. Ao indagar a bibliotecária sobre a origem de tal objeto, ela relatou-nos que a pedra veio junto com uma sacola de livros sobre “Pré-História” doados pela família de alguém que havia falecido. Pedimos se poderíamos ficar com a pedra e a bibliotecária, prontamente, consentiu, pois, de qualquer forma, o artefato já havia sido descartado. O fato é que tratava-se de uma pedra que lembrava muito uma ferramenta lítica cortante do Paleolítico ou de alguma etnia ameríndia, mas que não tínhamos a competência técnica para atribuir autenticidade. A ferramenta lítica, a história de sua aquisição e a possibilidade de tatear algo que eles até agora só haviam visto também foi uma experiência que certamente mobilizou pa-

ra a aprendizagem e talvez tenha mobilizado algum esquema mental significativo.

Também havia uma parte em especial desse livro paradidático que falava sobre a religiosidade e trazia imagens de instrumentos da cultura material religiosa, como ex-votos, fetiches, altares, estátuas que podem representar deuses, enterramentos, etc. Lia e Balém (2013) consideram que determinados temas, como a religiosidade no mundo antigo, muitas vezes, apesar de serem considerados pela historiografia como processos historicamente importantes, acabam sendo deixados de lado no ensino da História, ou sendo usados como pontos exóticos ou divertidos de cada cultura. Os autores propõem que, quando isso for adequado, a cultura religiosa seja estudada como uma parte fundamental, como matriz explicativa, da cultura e da História.

Partindo desse pressuposto, conversamos sobre algumas formas de religiosidade da hominização e sua relação com as formas de religiosidade atual e, para a surpresa deles, havia bem mais semelhanças do que diferenças. Teria sido possível aprofundar o debate sobre a necessidade humana de entender e de atribuir a forças sobrenaturais aquilo que não pode explicar. Nesse momento, propusemos a realização da referida experiência. Mas, antes de explicar como faríamos, tivemos de convencê-los de que era possível fazer uma experiência na aula de História, que isso não era coisa somente das ciências da natureza. Explicamos também que ela só poderia acontecer se houvesse total colaboração. Isso foi nosso maior temor, pois a turma não era calma e essa experiência demandava silêncio e concentração por longuíssimos oito minutos. Eles aceitaram.

A experiência consistiu em uma atividade de percepção extrassensorial, ou seja, em formas de apreender a realidade, bem como seus diversos níveis, sem ser apenas com os cinco sentidos clássicos: visão, audição, tato, paladar e olfato. Embora exista bibliografia de neurolinguistas, biólogos e psicólogos titulados sobre o assunto, este objeto costuma ser trabalhado dentro de campos da Parapsicologia e de algumas linhas espiritualistas. Os postulados da percepção extrassensorial provém de pesquisas que não costumam demonstrar completamente suas conclusões, o que um crivo científico mais empiricista pode falsear. Como o assunto da aula era religiosidade e os alunos tiveram contato visual e tátil sobre alguns aspectos dessa temática há alguns instantes, a estratégia que utilizamos envolveu um pouco de teatralidade, encontrada em algumas correntes místicas atuais para ambientar a sala com um caráter de transcendentalidade ligado à religiosidade.

Partimos de um exercício básico de meditação e relaxamento, que consiste em aquietar a mente, concentrar-

se na respiração, relaxar o corpo até entrar em estado de respiração Yogue e entrar em um estado de relaxamento profundo, mas de pleno controle mental. Para facilitar o extrassensorial, pedimos que fizessem um círculo e tomamos a iniciativa de alterar levemente a familiaridade dos cinco sentidos. Da visão, apagamos as luzes e deixamos a sala na penumbra, sob a luz de velas. Do olfato, acendemos um incenso. Do tato, o relaxamento profundo já dava o tom necessário, pois produz o efeito de se estar dentro da água, ou flutuando. O paladar não foi alterado. A audição foi trabalhada com uma música Xamânica moderna chamada *Sunset Ceremony* (GORDON; GORDON, 1994), uma composição instrumental, ritmada e baseada em tambores, flautas e sons da natureza. Embora não se possa saber qual a relação das espécies de homínídeos com a música ou com os sons, essa composição permitiu que fizéssemos uma ponte entre a experiência na sala de aula e as formas de religiosidade e espiritualidade que, conjecturalmente, se atribui a culturas xamânicas e, numa perspectiva etnoarqueológica, servem para compreender alguns aspectos dos homínídeos que compuseram agrupamentos de diversas espécies do gênero *Homo*.

Até o aluno mais inquieto colaborou, mesmo que não tenha executado o exercício, pois estava de olhos abertos e observando os demais colegas em meditação. O relaxamento e o controle da respiração foram feitos ao som da música e o restante foi uma visualização induzida e repleta de elementos xamânicos. Grosso modo, a visualização pedia para estar uma clareira em uma floresta, um lugar seguro. E nesse espaço, perceber o anoitecer e o surgimento das estrelas no firmamento. O ponto principal era observar uma fogueira e prestar atenção no que eles viam dentro da fogueira, sem tentar entender, sem julgar, sem controlar, somente permitir ver e permitir sentir. Passados cerca de 5 minutos do exercício, eles foram conduzidos de volta a perceberem o ambiente em que estavam e a abrir os olhos lentamente. Ao término da prática, eles foram convidados a relatar suas experiências, mas somente dois o fizeram, pois não tinham clareza do que viram ou do que sentiram, diante de um exercício que revela vislumbres do inconsciente. Além de que, o que se visualiza em práticas meditativas, às vezes, possui um caráter muito íntimo e não precisa ser vinculado em grupo.

# Caos criativo

Segundo uma reflexão de Leandro Karnal (2002), a necessidade de ordem na sala de aula é uma necessidade maior do professor do que dos alunos. Ele orienta para que se observe a Teoria do Caos se e abra mão do controle absoluto da turma para aproveitar os acidentes de percurso. Além disso, ele chama atenção para a necessidade da paciência, pois, em sala de aula, o aluno que menos merece a paciência do professor, é o que mais precisa dela. É claro que não há como ser paciente sempre, pois somos humanos e temos limites, mas é necessário não perder de vista que a educação é um processo lento. A teoria por trás da paciência é a capacidade de ver além do momento em questão.

Muito desse dois pontos teóricos foram utilizados nesta prática docente. Os alunos estão vivos, eles se mexem, eles conversam, eles se movimentam durante as aulas. Para a T4 isso era potencializado. Essa turma era conhecida por causa de três práticas veementemente combatidas na escola: durante as aulas ficar junto às janelas, usar celular e ouvir música com fones. Curiosamente, outro grande inimigo das regras escolares, o boné, era permitido. Os alunos estavam acostumados a ter um professor gastando muito tempo em aula tentando contê-los e se angustianando perante o fracasso. Como os alunos da EJA não estavam submetidos ao tradicional sistema de avaliação, muitos docentes perdiam seu mais antigo sistema de coerção: a prova.

O caos do que tivemos que nos apropriar e usar era tanto a movimentação constante, as conversas e o desinteresse, quanto não a própria resistência a aula, a resistência em não se permitir gostar e entender a História. As *síncreses* flexibilizavam a resistência e mobilizavam os interesses a as atenções minimamente para a aula, mas isso não significava que eles paravam totalmente o que estavam fazendo, sentavam-se e, em silêncio, ouviam o que o professor dizia. Eles, de fato, passavam a estar com a mente em sala, mas a aula acabava tomando uma forma de aula dialogada, pois conversávamos muito, e móvel, porque nos movimentávamos com frequência. Quem olhava de fora poderia não entender o que estava acontecendo, poderia pensar que as coisas estavam fora de controle, mas nunca chegamos a esse ponto. Essa preocupação era visível na sala dos professores, principalmente quando os outros professores insistiam em pedir-nos continuamente se estava tudo bem ou querendo saber por que, mesmo depois de vá-

rias semanas, ainda não tínhamos tirado ninguém da sala por mau comportamento.

Não precisamos elevar a voz em nenhum momento e isso surpreendeu até mesmo os alunos. Quando as conversas passavam do limite, falávamos alto o suficiente para que o aluno interessado nos *Illuminati* pudesse ouvir e pedíamos se ele tinha novidades. Quase sempre conseguia redirecionar a novidade, que acabava despertando o interesse da turma, de volta a aula. Eles também andavam constantemente pela sala, vinham até nós para perguntar algo, assim como nós andávamos pela sala, perguntávamos sobre um ou outro detalhe sobre algum aluno, sentávamos nos fundos da sala que era muito grande e pedíamos que eles virassem suas carteiras. Isso não atrapalhava. A aula precisava ser móvel e nós apropriamo-nos disso. Com o tempo eles passaram a usar menos o celular e fones de ouvido e a andar menos pela sala. Esse mesmo celular, poderia ser utilizado como recurso didático, não fosse a proibição do uso pela escola e o fato de nem todos o terem. A própria janela, grande inimiga, foi ressignificada e nós a usávamos constantemente como mobilizações adicionais a partir do que eles viam através dela. As aulas nesse ambiente foram conversadas, dialogadas, provocativas. Tranquilidade houve somente em alguns poucos momentos.

## Considerações Finais

Tanto na primeira semana de aula sobre pontos teóricos da História, quanto nas primeiras aulas sobre História da Hominização, era baixo o número de alunos que realizava as atividades de *análise* e de *síntese* dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, assim como era sofrível a qualidade dos resultados. No início, os alunos participavam muito pouco oralmente, escreviam pouco, quando o faziam, não conseguiam fazer análises básicas de imagens ou de vídeos, nem escreviam frases completas ou coerentes. Durante o processo de estágio, com uso intensivo de *síncreses*, estimulando e valorizando a participação e os conhecimentos dos alunos, houve acentuadas mudanças positivas no comportamento e nas atitudes deles em relação ao professor e à própria disciplina de História. Atribuímos essas mudanças à efetivação de um processo em que os alunos começaram a construir não só conhecimentos históricos, como também um sentido de valoração positiva em relação à História e ao seu estudo.

No último dia de aula do estágio, trouxemos folhas pautadas e envelopes e pedi que eles escrevessem uma car-

ta. Eles escolheram uma espécie dentre os vários homínidos que nos haviam “acompanhado” naquelas aulas e escreveram explicando-lhes o mundo de hoje. Mostramos como escrever uma carta, o formato do texto e o preenchimento do envelope. O resultado, assim como os da aula sobre sexualidade e a sobre religiosidade, foi a participação de todos os alunos em sala, incluindo três alunas que estavam no seu primeiro dia naquela escola (elas escreveram para um destinatário qualquer). A maioria escreveu uma página inteira e alguns escreveram no verso também. Essa carta, permitiu a avaliação não só da articulação de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, como também a expressão escrita da visão de mundo e de si. Se os alunos resolveram participar desta última atividade por causa de alguma comoção por aquele ser nosso último dia, isso significa também que a relação hostil que eles mantinham com o professor acabou se flexibilizando e abrindo um precedente para que eles se permitam uma relação mais próxima entre alunos e professores.

É compreensível que quando as necessidades básicas dos alunos dentro e fora da escola não são totalmente garantidas, seja pequeno o esforço empregado por eles à compreensão da História e das possibilidades e potencialidades do seu aprendizado. Ser capaz de usar a História para compreender e agir no mundo é um processo que demanda esforço cognitivo e reflexivo, pois é algo que não é óbvio, não está dado e é preciso ir além do visível para poder chegar perto do seu real sentido. O grande desafio do professor de História, em especial em turmas de EJA como aquela que foi analisada aqui, parece ser mobilizar os alunos para o aprendizado para que o esforço de aprender não seja só algo sacrificial, mas que tenha também algo de prazeroso. E, para isso, no processo de ensino e aprendizagem em geral, e no ensino de História em particular, é necessário ser um professor hermeneuta para ter condições intelectuais e operacionais de refletir sobre sua prática, aprofundar teorias e adequar técnicas e também refletir sobre os resultados.

## Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida de jovens-adultos populares? *Revej@* - Revista de Educação de Jovens Adultos, vol.1, ago. 2007.

BALÉM, Wellington Rafael. Antiguidade grega como um instrumento de compreensão do presente: análise

de uma prática. *Revista Latino-Americana de História*, v.2, n.6, ago. 2013, pp. 1025-1039.

BECHER, Franciele. A institucionalização de jovens no Brasil: o que fazemos com os “menores delinquentes”? In STECANELLA, Nilda (org.). *Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade*. Caxias do Sul: EDUCS, 2012.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

GORDON, David; GORDON, Steve. *Sacred Earth Drums*. Sequoia Records, 1994. 1 CD.

KARNAL, Leandro. Da Acrópole à Ágora. In: CORSETTI, Berenice (org.). *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002.

LIA, Cristine Fortes; BALÉM, Wellington Rafael. Os vivos, os mortos e os não nascidos: as religiões consideradas mortas e o ensino de História. *Revista Latino-Americana de História*, v.2, n.6, ago. 2003.

LOPES, Luis Carlos. O lugar dos arquivos na cultura brasileira. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n.31, p.167-175, jan./jun., 2002.

MONTEIRO, Katani Maria N.; BALÉM, Wellington Rafael. “Lembra-te da primeira vez?” um Processo de Investigação de Paternidade entre o ensino e a escrita da História. *Opsis* (Catalão), v.15, n.1, p.43-59, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

MORETTO, Vasco. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PASETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

TAYLOR, Timothy. *A Pré-História do Sexo: quatro milhões de anos de cultura sexual*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 11ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2007.