



**REVISTA ELETRÔNICA DISCENTE HISTÓRIA.COM
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS**

**O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO COM A
APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008**

Livia Côrtes¹

Resumo

Este artigo configura-se como relato de estágio em que, ao longo deste período de formação inicial, foram debatidas as problemáticas do ensino de História no fazer-se professor de História. As aulas ministradas pelos estagiários foram pensadas de acordo ao método de aula oficina, que objetiva uma interação maior do aluno com o professor e vice-versa, com a temática da História indígena local e nacional visando a aplicabilidade da Lei 11.645/2008. Ao fim da experiência docente, percebeu-se que ocorre um déficit da estrutura escolar que abrange as produções e estudos históricos sobre os povos indígenas, as condições de trabalho dos professores e as possibilidades de aprendizagem crítica dos jovens, com isso, tanto professores quanto alunos têm potenciais inexplorados.

Palavras-chave: Formação inicial. Ensino de História. Lei 11.645/2008.

INTRODUÇÃO

A prática de ensino na formação inicial propicia ao aluno de licenciatura mobilizar, problematizar, sistematizar e incorporar os saberes históricos e pedagógicos à experiência de construção do saber docente (FONSECA, 2003)². Embora se afirme que a formação de professores se processe ao longo de toda a sua vida pessoal e profissional e não proporcionando aos professores em formação observar e reproduzir aulas modelo, a prática de ensino ressignificada pode se tornar uma oportunidade única e muito rica para a constituição da profissionalidade. A partir da incorporação das contribuições das novas pesquisas sobre a profissão docente, que destacam a importância de se valorizar os saberes dos professores e de auxiliá-los a construir um instrumental teórico/prático para agir com autonomia e visão crítica se dará, portanto, a possibilidade de ter a sensibilidade necessária para a educação das novas gerações (MONTEIRO, s/d)³.

¹ Graduada em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: lygotes@hotmail.com

² FONSECA, Selva Guimarães. *Como nos tornamos professores de História – A formação inicial e continuada*. In: Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados. - Campinas- SP: Papyrus. 2003.

³ MONTEIRO, Ana Maria. *A prática de ensino e a produção de saberes na escola*. LEPEH/URFJ. s/d. Disponível em < <http://www.lepeh.fe.ufrj.br/index.php/fica-dica/textos-livros/8-a-pratica-de-ensino-e-a-producao-de-saberes-na-escola>> Acesso em Ago/2014.

Segundo ainda Monteiro (2001)⁴, por longo período se trabalhou com a concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros e, assim, o saber científico encontra(va) no professor um profissional habilitado – em sua competência técnica – para adequá-lo, ou diluí-lo, (ou distorcê-lo, se ineficiente), para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que educados e disciplinados, “evoluíram para uma vida melhor”.

Contudo, a mesma autora ressalta que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam a atenção para o fato de o saber docente ser plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Isto posto, entende-se que o professor não se caracteriza apenas como reproduzidor das instruções contidas nos livros didáticos e demais manuais, mas trabalha com os saberes, modificando-os de maneira à sua própria formação e concepção profissionais para o desenvolvimento e aplicação do ensino-aprendizagem.

Com isso, o plano de estágio foi pensado para que os docentes em formação tivessem condições de elaborar e executar um planejamento de trabalho considerando as questões práticas do fazer docente, ou seja, que os estagiários identificassem e analisassem os problemas que perpassam a escola na atualidade, percebendo essa realidade na escola que recebeu o estágio, assim como as possíveis deficiências do ensino-aprendizagem de História a fim de estabelecer o papel e as possibilidades do professor diante deste panorama.

Para tanto, no período de março à julho de 2014 o estágio se deu no colégio estadual Centro Integrado de Educação Navarro de Brito, localizado na cidade de Vitória da Conquista – BA, que atende jovens adolescentes oriundos de diversos bairros da cidade do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

O desenvolvimento do estágio teve três momentos articulados durante os meses supracitados, onde o primeiro compreendeu a observação da turma selecionada para cada estagiário. Neste tempo foi possível perceber a ação dos professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem revelando-se, dessa forma, as características que formam a cultura coletiva da sala e, com isso, nós estagiários pudemos começar a pensar os planos pedagógicos adequados à realidade das vivências visualizadas.

⁴ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: entre saberes e práticas*. In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>> Acesso em Fev/2013.

Perante esta observação contínua, o segundo momento de estágio foi dado quando foram propiciadas oportunidades, programadas ou não, de compartilhar os saberes⁵ tanto da experiência do professor da turma como da professora supervisora do estágio e também dos colegas licenciandos em uma ação enriquecedora para todos. Neste espaço, pôde ser compreendido que

O exercício da docência consiste no domínio, na transmissão e na produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema escolar. Esse saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural, heterogêneo, construído ao longo da história de vida do sujeito. É construído pelo conhecimento específico da disciplina, no caso, o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologia e materiais) os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência. Assim, o historiador educador ou o professor de história é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência. (FONSECA, 2003, p. 63)⁶

À vista disso, o terceiro momento do estágio, em que cada estagiário assumiu a turma observada, se deu em concordância com estes pressupostos e assim reforçou-se que a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde diferentes interlocutores constroem sentidos. Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa (SCHMIDT, 2004)⁷.

PROPOSTA METODOLÓGICA

Elaborar uma proposta metodológica demanda inicialmente fixar os parâmetros em que se estabelecem a dinâmica de sala de aula no trabalho com os conhecimentos históricos. Numa forma de reafirmar as colocações já feitas, é primordial que seja compreendido que o objetivo de uma aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem

⁵ "O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc.". Ou seja, ser professor implica uma construção contínua de aperfeiçoamento tanto do âmbito pessoal quanto profissional e de relação com demais indivíduos envolvidos no sistema educacional. TARDIF, M. *Introdução*. In: _____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

⁶ Ibid. FONSECA (2003).

⁷ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula*. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores, de sua história (SEFFNER, 2010)⁸.

Dessa forma, a partir da compreensão do saber histórico, conseqüentemente, o aluno terá condições de desenvolver-se ativamente no social, pois, de acordo com Pereira (2011)⁹, no ensino de História faz-se necessário que novas maneiras de ser, sentir e saber o mundo sejam estimuladas, visando favorecer a formação do cidadão para que este assuma formas de participação social, política e de atitudes críticas diante da realidade que o cerca, aprendendo a discernir limites e possibilidades em sua atuação e transformação da realidade histórica na qual esta inserido.

Esta determinação recai inevitavelmente no papel do professor de História. É importante que o docente proporcione ao estudante novos desafios e o incite a ir além do modo tradicional de aprendizagem. A diversificação das atividades e metodologias pode contribuir para o ensino de qualidade, que, por conseguinte trará resultados positivos na assimilação dos temas históricos pelos alunos. Segundo Schmidt (2004)¹⁰, o professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas, compreendendo-se que na *história-problema* o objeto central da história deixa de ser o estudo do passado para ser o estudo da relação entre presente e passado, nas suas relações de continuidade e mudanças.

Com estas prerrogativas, a metodologia a ser empregada no processo de estágio de Licenciatura em História se deu com base no conceito de aula-oficina da autora Isabel Barca (2004)¹¹, que propõe trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam, propondo questões orientadoras, problematizadoras, que constituam desafio cognitivo apropriado aos alunos, alertando para que as tarefas sejam adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, mas também que ultrapassem uma

⁸ SEFFNER, Fernando. *Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História*. In: BARROSO, Vera Lucia M. et all. *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est. Exclamação – Anpuh/RS, 2010.

⁹ PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira. *O ensino de história nas séries iniciais*. Jornada HISTEDBR. Campinas, SP, Vol. 2, nº 2, Jul/2011.

¹⁰ Ibid. SCHMIDT (2004).

¹¹ BARCA, Isabel. *Aula oficina: do Projeto à avaliação*. In: *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de qualquer versão histórica sobre o passado.

Assim sendo, cada aula foi planejada de modo a incentivar o aluno à participação, de forma que o estudante se identifique e contribua com a construção dos saberes acerca da questão indígena brasileira, numa integração entre as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito.

RECORTE TEMÁTICO

Ficando com a temática indígena os estagiários que lecionaram nas séries do ensino fundamental, fora o nono ano, pretenderam pôr em debate a aplicação da Lei 11.645 de 2008 que determina a inclusão do ensino de História e das Culturas indígenas nos currículos escolares objetivando estudar, conhecer e compreender a temática indígena, sendo esta lei uma resposta do poder público às demandas por direitos sociais específicos e diferenciados¹².

A fim de não reproduzir os saberes convencionados no ideário coletivo sobre o índio, como associado basicamente à imagem do indígena tradicionalmente veiculada pela mídia: um 'índio genérico', com biótipo formado por características correspondentes aos indivíduos de povos habitantes da Região Amazônica e do Xingu: cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas, de culturas exóticas, falantes de uma língua estranha; ou também chamados de 'tribos' na perspectiva etnocêntrica e evolucionista de uma suposta hierarquia de raças pela qual os índios ocupariam obviamente o último degrau; e ainda imortalizados pela literatura romântica produzida no século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais; ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis (SILVA, 2011-2013)¹³, procurou-se promover abordagens e reflexões de elementos diferentes sobre a temática elencada. A construção da história indígena, os conflitos das vivências diante das modificações do tempo e do espaço onde os índios estão inseridos e como esta cultura está presente no cotidiano do aluno foram às abordagens pensadas para o sétimo ano do ensino fundamental, inclusive visando abordar a história do índio local.

¹² Cf. BRASIL, Lei 11.645 de 10 de março de 2008 – Torna obrigatória a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", Subchefia para Assuntos Jurídicos – Casa Civil – Presidência da República.

¹³ SILVA, Edson. *O ensino de História Indígena: possibilidades, exigência e desafios com base na Lei 11.645/2008*. Dossiê: Ensino de História Indígena - Revista História Hoje, vol. 1, nº 2. Biênio: agosto de 2011 a julho de 2013.

Entretanto, a realidade da formação de professores e principalmente dos professores de História também como investigadores é um grande desafio para que essa lei seja efetivada, pois no âmbito dos currículos dos cursos de licenciatura e de formação de professores ocorre uma enorme carência de especialistas e disciplinas tratando da temática indígena.

Só recentemente, nós [historiadores] incorporamos as populações indígenas ao nosso campo de investigação. Porém, nossa História dita não oficial ainda compartilha muito deste silêncio. Quantos estudantes dos cursos de História em nossas Universidades discutiram as questões indígenas ao longo das divisões clássicas da História do Brasil? Quantos debateram sobre os problemas desses povos na formação do Império Brasileiro e na implantação da República como parte integrante dos conteúdos da história do Brasil? Quantos puderam verificar as ações do Governo Vargas junto aos povos indígenas, assim como o que ocorreu com os mesmos no período da Ditadura Militar? Ora, as sociedades indígenas desaparecem nas ementas dos cursos de História do Brasil, ela está restrita apenas a ementa do curso de Brasil colonial e ainda assim, é possível se planejar um curso de Brasil I a partir da história europeia na qual os povos indígenas figuram em breves momentos iniciais como meras vítimas dessa invasão. (JESUS, 2011, p. 7-8)¹⁴

Mesmo compartilhando desta realidade na academia, o recorte temático proposto para o estágio foi visto como um desafio e iniciativa à promoção do reconhecimento das diferenças socioculturais existentes no Brasil e dos direitos da sociodiversidade dos povos indígenas a partir da aplicação da lei abordada.

A história contada pelos vencedores quase nunca menciona a manipulação que foi engendrada contra os povos indígenas. Não conta que usaram as diferenças culturais para destruir a alma desses povos; não conta a estratégia utilizada para silenciar grupos inteiros que eram vitimados por doenças contraídas pelo uso de roupas contaminadas; nada diz sobre alimentos contaminados ou rios envenenados. Nos raros livros em que isso aparece, conta-se como superioridade, como esperteza (MUNDURUKU, s/d)¹⁵, e isso não difere da história construída dos povos indígenas da região de Vitória da Conquista - BA (pataxós, imborés e kamakãs).

Para justificar o poder e a posse das terras sertanejas do Sertão da Ressaca (região de Vitória da Conquista – BA), bem como os violentos combates contra os índios, foram forjadas memórias em torno dos sertanistas João da Silva Guimarães e João Gonçalves da Costa. Essas memórias misturaram-se aos mitos transmitidos pela oralidade e compuseram as páginas da história oficial da Cidade de Vitória da Conquista. Os autores desta história,

¹⁴ JESUS, Zeneide Rios de. *Povos indígenas e história do Brasil: invisibilidade, silenciamento, violência e preconceito*. XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH, São Paulo, julho de 2011.

¹⁵ MUNDURUKU, Daniel. *Equívocos nossos de cada dia*. s/d. Disponível em <<http://caravanamekukradja.blogspot.com.br/p/fotos.html>> Acesso em Jul/2014.

mesmo utilizando-se de documentos da época (século XVIII) como base das suas interpretações, esforçaram-se para construir e manter viva a boa imagem dos fundadores da localidade. Dos confrontos entre índios e brancos nasceram as narrativas míticas que povoaram a história da Cidade, inspiraram cantadores, poetas e pintores, imortalizaram os colonizadores e obscureceram a história das etnias indígenas. Contudo, no ano de 2006, mesmo que tardio, o território em que o embate final entre nativos e colonizadores teria acontecido fora reconhecido como terras dos remanescentes; e é como expressão de resistência que a comunidade da Batalha foi apresentada aos alunos, pois esse processo dá sentido à continuidade do grupo que busca a reelaboração da sua identidade indígena. (OLIVEIRA, 2012)¹⁶.

Isto posto, a pretensão deste projeto fora fortalecer os métodos de ensino-aprendizagem como troca de experiências entre aluno-professor, rompendo com o papel de reprodução que tradicionalmente é conferido ao ensino tanto fundamental quanto médio na questão da produção do conhecimento histórico.

O EXERCÍCIO DE SER DOCENTE

O período de efetivo exercício da regência compreendeu três dias em que durante todo o turno matutino foi efetuado o trabalho de estágio com uma das turmas do sétimo ano do ensino fundamental. A maioria dos alunos era repetente, o que pode ser a causa de tantas ausências identificadas nos últimos horários (10h00min às 11h40min) tanto no período de observação das aulas quanto no momento em que assumi a turma. Nos primeiros horários (7h20min às 10h00min) boa parte dos alunos mantinham-se em sala, mas passado o intervalo era possível ver muitos na quadra da escola, pelos corredores conversando com colegas de outras séries e de fato indo embora, alertando que estes casos podem ser favorecidos por outras problemáticas da escola, como a falta de funcionários para controle de tantos alunos e a ausência de professores em outras salas perante o que foi observado.

Entretanto, considerando ainda a repetência, inclusive de anos consecutivos nesta turma, percebi nos alunos a desmotivação de estar em sala de aula, o que também refletiu nas ausências e nas constantes recusas a colaborar com as atividades propostas, o que nos leva a refletir sobre o propósito e efeito de reunir alunos definidos “fora do padrão” em uma única sala como uma espécie de exclusão. Além disso, a questão da negação das

¹⁶ OLIVEIRA, Renata Ferreira de. *Índios Paneleiros do Planalto da Conquista: do massacre e o (quase) extermínio aos dias atuais*. Dissertação (mestrado). Salvador, 2012.

atividades diferenciadas ressalta o excesso de metodologias tradicionais de ensino que somente exigem do aluno o silêncio, sendo este sinônimo de bom comportamento e atenção à aula, e que não levam o aluno a mobilizar-se pelo prazer do aprendizado¹⁷.

Apesar dos entraves, é importante ressaltar que ao longo do estágio foi possível criar momentos em que todos se envolveram com a aula, interagindo com os próprios conhecimentos e dúvidas. O primeiro destes momentos foi a produção de um texto em que cada aluno escreveu o que sabia sobre os povos indígenas. O propósito era que, relembrando e expondo estes saberes, fosse suscitada uma discussão e reflexão sobre a própria formação e compreensão das ideias e opiniões do aluno sobre o indígena brasileiro. No princípio muitos disseram não saber nada, mas conversando com cada um consegui incentivá-los à escrita sugerindo onde poderiam resgatar na memória os seus saberes (outras aulas na escola, livros que tinham lido, programas na televisão, etc.).

Alguns reconheceram a importância do índio e da sua cultura, outros conseguiram identificar costumes e práticas indígenas que mantêm no cotidiano e se identificar como “parente do índio”. Diversos alunos se lembraram de alguns costumes que consideraram estranhos, como alguns povos que colocam alargadores nos lábios, porém, na discussão uma aluna disse que também era estranho os índios se pintarem, mas depois alertou para os significados das pinturas indígenas e que, por exemplo, para festejar ela também se pintava com maquiagem. Quase nenhuma foram as informações sobre as questões indígenas que envolvem o processo de aculturação e a luta indígena pelos seus direitos e também dos povos indígenas locais. Diante disso confirmei que essas abordagens deveriam, de fato, serem assuntos para as próximas atividades e aulas.

A experiência do estágio foi significativa para a minha compreensão do exercício da docência, em que pude constatar que a dinâmica de sala de aula vai além dos planejamentos feitos previamente. A prática do ser professor é aprender a lidar com os imprevistos e perceber até onde e como os seus planos poderão ser aplicados na realidade. Concebi isso quando, após a volta do intervalo neste mesmo dia (que ocorreu mais tarde do que o horário normal), os alunos estavam muito agitados e o desenvolvimento da atividade de leitura e discussão de dois pequenos textos sobre a história do índio local não se deu de forma satisfatória, então na aula seguinte foi necessário retomar esta atividade

¹⁷ Ver CHARLOT, Bernard. *Pressupostos e exigências para uma prática pedagógica “emancipatória” na contemporaneidade*. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 21, n. 37, p. 229-238, jan./jun. 2012.

para que os conhecimentos sobre essa história, tão próxima e pouco conhecida, fosse ressaltada.

Dessa maneira, no segundo dia iniciei a aula com estes dois pequenos textos que alertavam para as perspectivas das histórias dos povos indígenas da região. O primeiro texto relatava a história oficial da vitória e da conquista dos desbravadores sobre os índios e sobre o território, e já o segundo texto trazia o relato de um remanescente indígena sobre o que este mesmo processo sequenciou para o seu povo e a sua terra. Fazer com que os alunos percebessem que a história pode ser contada de diversas perspectivas e que devem ser consideradas estas possibilidades no momento de estudo e construção do senso crítico foi um dos objetivos da atividade, além de levar aos alunos a história propriamente dita. Vi também como é de suma importância, para que os alunos compreendam a dinâmica histórica, abordar a localização do tempo e espaço tratados com a temática, juntamente com o esclarecimento de conceitos contidos no material (como sertão, aldeamento e aculturação), para que o texto não fique somente pelo texto, pois é necessário que o aluno saiba esmiuçar a fonte de pesquisa.

Após este momento, segui a aula com a apresentação do filme nacional *Caramuru – A invenção do Brasil* com direção de Guel Arraes (2001). Trabalhar com recursos audiovisuais pode enriquecer e dinamizar o processo de aprendizagem dando consciência aos alunos de que a história não está somente presente no livro didático ou na cabeça do professor de história, mas sim compreende múltiplas facetas que exigem a atenção crítica do observador/investigador.

Além disso, o propósito do filme que retrata a “descoberta” do “Novo Mundo” em 1500 é atentar os alunos para as vivências indígenas neste período em contraponto ao documentário *Os Brasileiros – Índios* com direção de Marcelo Gomes¹⁸ que foi passado na aula do dia seguinte. O documentário aborda a diversidade de culturas indígenas, a multiplicidade da vivência dos povos indígenas diante das mudanças no espaço social brasileiro no período contemporâneo a partir das falas dos próprios indígenas, o que se contrapõe ao filme que é uma produção que, neste caso, mesmo sendo baseada em fatos reais tem o seu teor fictício e é composta de alegorias sobre os índios brasileiros e o processo da expansão europeia por meio das navegações marítimas.

É relevante ressaltar que as discussões foram dirigidas procurando interligar as colocações e opiniões já debatidas em outras atividades, pois o aluno deve perceber que há

¹⁸ Disponível em <<http://tal.tv/video/indios/>>.

conexões e interação entre os conhecimentos históricos construídos. Para tanto, roteiros foram imprescindíveis para direcionar o olhar dos alunos para os aspectos críticos dos textos, das produções audiovisuais e demais materiais utilizados como suporte.

Procurou-se diversificar os recursos didáticos perante o movimento da turma, então, neste sentido para o terceiro e último dia de aula foi inserido no plano uma atividade com imagens. Num total de 11 imagens trabalhadas, segue abaixo três para exemplificar a atividade:



Figura 1. Máscara pataxó



Figura 2. Caminhada Tupinambá em Olivença-BA



Figura 3. Monumento ao Índio em Vit. da Conquista -BA

Descrevendo as imagens e as respostas dos alunos à solicitação de exporem suas ideias sobre as mesmas, a imagem 1 corresponde a uma máscara que representa os espíritos dos ancestrais indígenas produzida por um artista local remanescente indígena que se identifica como Vando Pataxó. No momento em que mostrei essa imagem, muitos alunos a relacionaram de imediato ao que ela representa, porém não sabiam dizer que suas características são específicas de um grupo indígena, mas acharam uma expressão artística bela. A imagem 2 é uma caminhada como forma de protesto do grupo indígena Tupinambá que se localizam na cidade de Olivença-BA. Ao mostrar essa imagem os alunos alertaram para as discussões anteriores em que refletimos sobre as consequências para os povos indígenas a colonização europeia que, dentre outras, causou a ocupação indiscriminada de suas terras de forma violenta, e que este processo ainda ocorre na atualidade, e por isso a manifestação, além das questões identitárias que estão subtendidas na faixa de protesto. Já na imagem 3, que é o Monumento do Índio na praça Caixeiros Viajantes em Vitória da Conquista, a discussão foi menos intensa. Muitos alunos lembravam que tinham visto esse lugar, mas não se recordavam onde exatamente e nem o que representava. A partir daí, passei para eles as informações sobre a imagem e os fiz dois questionamentos: 1-“Vocês se lembram de outro monumento ou qualquer outra coisa na cidade que recorde os índios locais?” A maioria respondeu que não, e somente um aluno lembrou-se de uma avenida com o nome Imboré. 2- “Então, vocês acham que somente isso é suficiente para reconhecer a importância e fortalecer os direitos dos povos indígenas?”

Alguns ficaram em dúvida e não responderam, mas outros disseram que não é suficiente e que deveriam ter oportunidade de ter mais contato com a cultura indígena local.

Neste intuito, de ressaltar o indígena local, na aula anterior já tinham sido sorteados temas para cinco grupos divididos entre os alunos para que eles pudessem interagir com o conhecimento de uma forma diferente com a atividade de pesquisa e o trabalho em equipe. Os temas compreenderam: Povo indígena Kamakã/Mongoyó; Povo indígena Ymboré/Aymoré; Povo indígena Pataxó; FUNAI e Lei 11.645/2008. No entanto, muitos alunos se ausentaram da sala e as apresentações ficaram desfalcadas. Diante disso, fiz algumas considerações sobre os povos indígenas locais, mas foquei nas duas últimas temáticas em que os grupos estavam em sala. Embora esta atividade não tenha sido executada de uma maneira ideal, a discussão sobre a funcionalidade da Fundação Nacional do Índio e da Lei 11.645/2008 trouxe pertinentes colocações elencadas aos debates anteriores, e até mesmo uma futura professora/historiadora surgiu na turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram ressaltados aqui os aspectos, perspectivas, ocorrências e abordagens que mais contribuíram para a prática de ensino vivenciada. No tocante à efetivação da lei sobre o ensino da história e cultura indígena, pude perceber que este tema ainda permanece à margem no ensino regular, refletindo a força que a história oficial ainda tem, colaborando para que o aluno não se identifique ou se aproxime da história sem estereótipos dos povos indígenas.

O processo de estágio foi uma experiência rica no sentido da dinâmica de trabalho de sala de aula proposto. O trabalho na perspectiva de aula oficina possibilita que o aluno assuma também responsabilidade perante o desenvolvimento da aula e que compreenda que não somente o professor é detentor do saber, já que a educação é o processo graças ao qual a criança se torna um ser humano, entra numa sociedade e numa cultura e passa a ser singular, insubstituível, um sujeito¹⁹.

Sendo aqui observado que o processo educacional não se dá ainda dessa forma, vem à tona o quanto a forma tradicional de ensino limita e faz os próprios alunos se limitarem, assim como o exercício de desconstruir esse conceito de ensino também é difícil no dia a dia escolar. Acredito que uma maneira para que mudanças aconteçam seria o professor conseguir atentar-se para a realidade da escola e de seu público alvo,

¹⁹ Ibid. CHARLOT, 2012.

considerando sempre que o jovem aluno deve perceber-se como agente no espaço tanto local quanto global, e que com a construção do sentido para a vida dos saberes compartilhados na escola o aluno terá condições de desenvolver-se ativamente na dinâmica social.

Entretanto, o estágio trouxe também a inicial experiência do que o professor encontra como obstáculos que impedem ou dificultam a realização dos trabalhos idealizados para suas aulas. Seja a burocracia escolar em relação à organização dos conteúdos a serem trabalhados em grades de horários inflexíveis, a precariedade de infraestrutura e material, a falta de possibilidade de formação continuada e até o excesso de carga horária aliada à má remuneração são aspectos do cenário nacional escolar, inclusive da escola aqui citada. Tais condições nutrem os discursos de conformação e acomodação de muitos dos envolvidos nesta realidade, em que professores, autoridades, pais e alunos se abstém de suas responsabilidades perante a educação. Isso faz com que muitos licenciandos não ingressem na carreira docente e a resolução das problemáticas da educação seja protelada ainda mais. Uma política de cobrança e envolvimento se faz necessária para que o retorno para o indivíduo e para a nação se efetive.