

DIÁRIO DE BORDO



**PARA A VISITAÇÃO A COMUNIDADES
INDÍGENAS E TERREIROS**

TALITA FONTES MIRANDA

DIÁRIO DE BORDO

**PARA A VISITAÇÃO
A COMUNIDADES
INDÍGENAS E TERREIROS**

TALITA FONTES MIRANDA

Capa e Diagramação
Rodrigo C. Yamashita

Ilustrações da Capa e Miolo
Marcos Costa

Revisão Textual
Vivian Barbosa

ÍNDICE

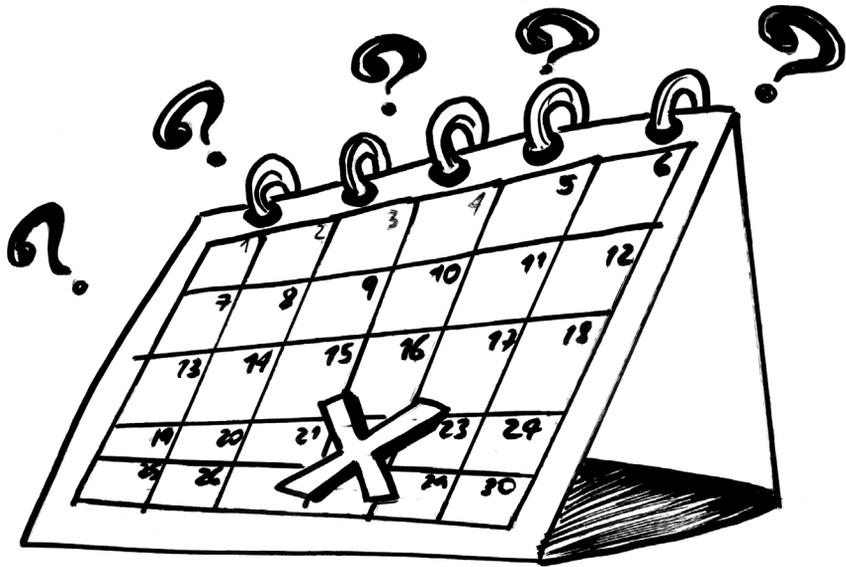
#PARTIUVIAGEM	5
DIA DA VIAGEM: E AGORA?	7
ENCONTROS: PESSOAS, LUGARES, CULTURAS DIFERENTES	9
OLHA A SELFIE!	13
HORA DO BATE-PAPO	15
DIÁRIO DE CAMPO	17
FICA A DICA	19



#PARTIUVIAGEM

Antes de viajar, temos que saber algumas coisas. Que tal uma pesquisa prévia sobre os locais a serem visitados?

- É sempre bom saber o clima do local e as condições de acesso para escolher a roupa adequada. Afinal, algumas comunidades estão em lugares que só temos acesso por trilha, por exemplo.
- Importante descobrir se os espaços que vamos visitar têm regras específicas. Por exemplo: nos museus e bibliotecas, não se pode entrar com comida e em alguns espaços religiosos é legal tirar os sapatos como sinal de respeito. Nos terreiros, não são todos os espaços que são abertos ao público, então, se a porta ou cortina estiver fechada, deixe fechada. *Fica a dica.*
- A roupa tem que ser confortável e adequada para o lugar. *Fala sério*, não dá para ir de short ou bermuda e sandália para fazer trilha, sem esquecer água, repelente e protetor solar.- Pede dica para o(a) professor(a).
- Depois da pesquisa, é legal anotar as principais dúvidas para perguntar ao professor na aula.
- Para o aproveitar melhor a atividade, preciso saber:
 - Para quê estou fazendo esta viagem de estudo.
 - Qual a relação dos espaços que vamos visitar com os nossos estudos.



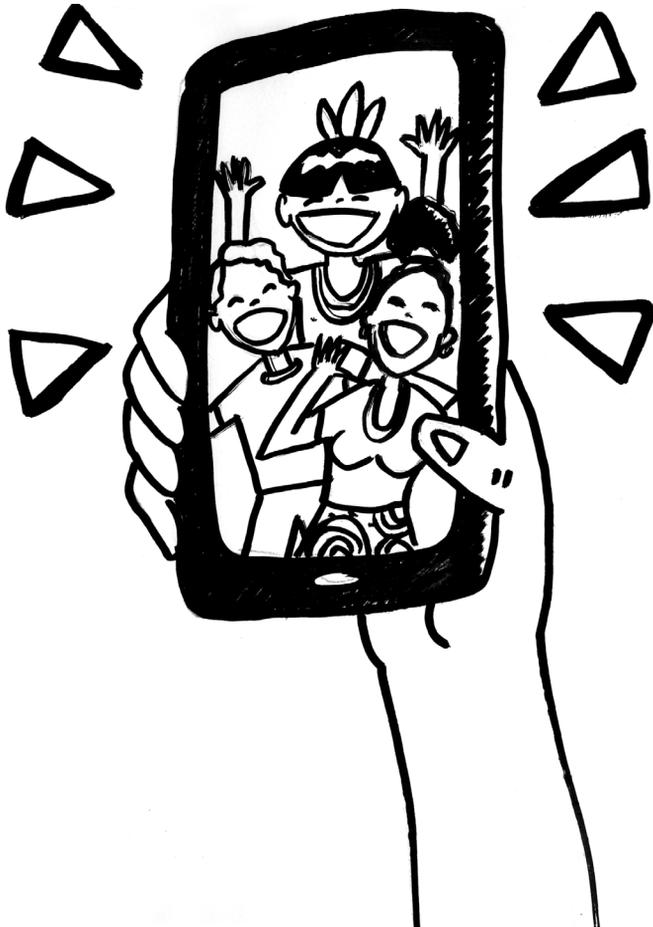
DIA DA VIAGEM: E AGORA?

- Antes de sair de casa, preciso ter certeza que:
 - Entreguei a autorização para fazer a viagem para o(a) professor(a) responsável.
 - Estou levando os meus documentos originais: RG, cartão do S.U.S. e do plano de saúde (se tiver.). Se der, é legal levar um dinheirinho para um lanche ou para trazer uma lembrança.
- Se eu tiver algum problema de saúde, tenho que informar para o(a) professor(a) antes de sair. E não posso deixar de levar os meus remédios. Ah! Se eu tenho alguma alergia, não posso esquecer de avisar e de levar o antialérgico.
- A minha roupa “tá” ok.
- Checar se estou levando:
 - Caneta e papel para registros / Diário de campo.
 - Celular com a bateria carregada, espaço na memória para registros fotográficos e/ou máquina fotográfica.
 - Água e lanche.
 - Repelente para insetos.
 - Protetor solar.



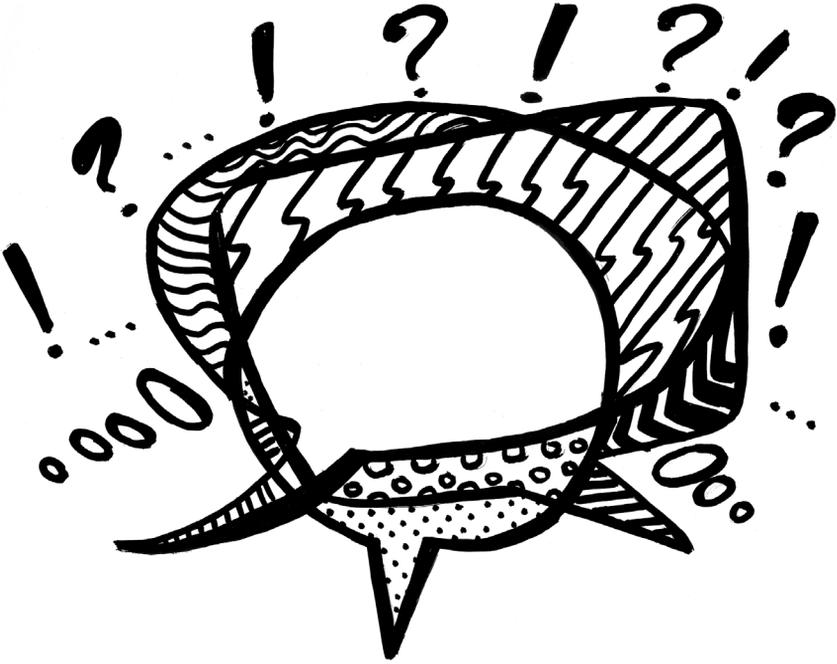
ENCONTROS: PESSOAS, LUGARES, CULTURAS DIFERENTES

- Conhecer é sempre um desafio, seja conhecendo pessoas ou lugares. Para entrar em contato com o outro é preciso compreender que existem outras formas de ver e viver que são diferentes da nossa. O que não é necessariamente melhor ou pior, apenas diferente. E para este encontro acontecer da melhor forma possível precisamos estar abertos para o novo.
- Quando visitamos um espaço culturalmente diferente do nosso, precisamos ter cuidados redobrados com o nosso comportamento. Afinal, estamos em um espaço que é do outro, por isso temos que ser cuidadosos e respeitosos. Bom dia! Por favor! Eu posso? Com licença! ... São frases importantes.
- Antes de fazer qualquer anotações, precisamos saber se os responsáveis pelo espaço autorizam. E se autorizam, que tipo de registro pode ser feito (em locais com obras de arte, por exemplo, não se pode tirar fotos com *flash* para não estragar as peças).
- Você pode e deve fazer registros das coisas que mais chamaram a sua atenção. Especialmente as relacionadas ao que fomos estudar. Se não for possível fazer no momento da visita, devemos fazer logo após a visita, para não esquecer.



OLHA A SELFIE!

- Se as fotos forem liberadas no espaço que estamos visitamos, temos que estar atentos a algumas coisas:
 - ▷ Não vale ficar em locais perigosos só para ter a melhor selfie.
 - ▷ Também não vale se afastar do grupo para tirar as fotos. **Olha lá, não vai se perder!**
 - ▷ A selfie é legal, mas não podemos deixar de fotografar o que realmente fomos conhecer.



HORA DO BATE-PAPO

- Se a filmagem ou gravação foi autorizada, é preciso escolher bem o lugar onde você vai colocar o aparelho para gravar.
- Se for filmagem, confira se o aparelho está com a imagem centralizada e se está captando bem o áudio.
- Na hora de perguntar, seja objetivo. Evite que a entrevista fique muito longa e cansativa.
- Não perca o foco na hora de fazer as perguntas. Lembre que você foi para esta viagem com o objetivo de estudar um tema, então, não *viaje* na hora de fazer as perguntas.
- Ah! Aquela regra “quando um fala, o outro escuta” é muito importante na hora da entrevista. Fica muito difícil entender quando duas pessoas estão falando ao mesmo tempo na gravação.



DIÁRIO DE CAMPO

- Estas folhas que seguem são para os seus registros. Há folhas pautadas (com linha) e em branco.
- Vale a pena identificar o lugar sobre o qual você está falando antes de fazer seus registros. Isso vai te ajudar a se achar nas atividades quando voltar para a escola.



FICA A DICA

- Não esqueça de registrar:
 - ▷ O nome do terreiro e/ou da reserva indígena.
 - ▷ A etnia indígena. A nação do terreiro.
 - ▷ O nome da Yalorixá ou do Babalorixá.
 - ▷ O nome do cacique e do pajé.

MESTRADO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA DA ÁFRICA
DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO

**MESTRADO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA DA
ÁFRICA DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS**

TALITA FONTES MIRANDA

**ORIENTAÇÕES PARA VIAGENS DE ESTUDO:
ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA
AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**

**CACHOEIRA-BA
2020**



TALITA FONTES MIRANDA

**ORIENTAÇÕES PARA VIAGENS DE ESTUDO:
ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA
AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**

**Produto (Material didá-
tico 1/2) apresentado ao
MPHADPI como requisito
para a obtenção do grau de
Mestre Universidade Federal
do Recôncavo Baiano.**

**Orientador: Prof. Dr. Sérgio
Armando Diniz Guerra Filho**

**CACHOEIRA
2020**

Capa e Diagramação
Rodrigo C. Yamashita

Ilustração da Capa
Marcos Costa

Revisão Textual
Vivian Barbosa

Dados internacionais de catalogação-na-publicação

Miranda, Talita Fontes.

Orientações para uso de dispositivo metodológico do ensino de história:
viagem de estudo. / Talita Fontes Miranda.- 2020
33f.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho.
Trabalho (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo Baiano,
Cachoeira, 2020.

1. História – estudo e ensino. 2 – História – Metodologia de Ensino
3. História - Relações étnico-raciais. I. Guerra Filho, Sérgio Armando Diniz.
II. Universidade Federal do Recôncavo Baiano. III. Título.

CDD 907

Elaborado por Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla - CRB-806

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	7
2. VIAGEM DE ESTUDOS E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	8
3. VIAGENS NA HISTÓRIA	13
4. VIAGEM DE ESTUDOS ENQUANTO DISPOSITIVO METODOLÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA	17
4.1 PRÉ-VIAGEM: AÇÕES ADMINISTRATIVAS	19
4.2 PRÉ-VIAGEM: SALA DE AULA	20
4.3 VIAGEM	22
4.4 PÓS-VIAGEM	23
5. LISTA DE CONFERÊNCIA DE AÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DE UMA VIAGEM DE ESTUDO	25
5.1 LISTA DE CHECAGEM	25
REFERÊNCIAS	27
ANEXO I	29
ANEXO II	30
ANEXO III	31



1. APRESENTAÇÃO

Caros docentes, pretendo compartilhar com vocês os meios que utilizei para a realização de viagem de estudos com turma do Ensino Fundamental para tratar do tema “Educação para as relações Étnico-Raciais”, na disciplina de História, com o objetivo de lhes inspirar a realizar tal iniciativa também. Além deste material, produzi uma proposta de Diário de Bordo para ser utilizado pelos estudantes durante a atividade.

Iniciarei este boletim levantando alguns pontos relevantes sobre a educação para as relações étnico-raciais. Em seguida, apresento alguns argumentos para o uso de viagem de estudos enquanto dispositivo metodológico para o ensino de História. Depois, apresentarei a proposta metodológica usada por mim para a realização da atividade. E, por fim, trarei uma lista de conferência que poderá ajudar no desenvolvimento da viagem.

2. VIAGEM DE ESTUDOS E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O Brasil é um país marcado pela diversidade étnico-racial e cultural. Sabemos, no entanto, que essa diversidade foi ignorada por uma historiografia tradicional, preocupada em construir uma identidade nacional influenciada pelo modelo europeu de nação. Não obstante contarmos, desde a década de 1980, com trabalhos da Nova Historiografia da Escravidão, bem como com outras perspectivas descolonizadoras, essa forma de tratar a diversidade tem influenciado muito no trato e na convivência entre os sujeitos que compõem a sociedade brasileira.

O racismo se faz presente nessas relações. Entendendo isso, devemos pensar em formas de redefinir e transformar a dinâmica dos vínculos no contexto cotidiano escolar, porque a escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento de atividades antirracistas. É preciso ressaltar que a própria escola também contribuiu para a construção de relações étnico-raciais nas quais negros e indígenas sofrem os efeitos do racismo. Ninguém nasce racista. O indivíduo aprende a ser racista e parte significativa deste aprendizado se dá dentro da escola. Sobre isso, as **Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**¹ apontam:

¹ Existem alguns documentos oficiais que tratam da educação para as relações étnico-raciais que estão disponíveis na internet, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013).

ORIENTAÇÕES PARA VIAGENS DE ESTUDO:
ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Diversos estudos comprovam que, no âmbito escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para a interiorização daquele/a aluno/a identificado/a como negro/a. Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos(as) negros(as) sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias. (BRASIL, 2006, p. 22)

Contudo, a escola pode ter uma função muito decisiva no processo de combate e desconstrução destas práticas racistas, como é apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 15)

Acredito que é possível e necessário pensar o trabalho desenvolvido na escola pelas disciplinas – no nosso caso, o ensino de História – voltado para uma proposta de uma educação para as relações étnico-raciais. Uma parte importante desse processo se dá com a inclusão de conteúdos da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo, tal como propõem as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais informam que:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social [...]. (BRASIL, 2004, p. 22)

Para além da realização de projetos segundo esta proposta, o docente pode focar a participação dos africanos e descendentes e suas contribuições para a construção econômica, social e cultural da nação brasileira em diferentes momentos da história deste país. Com isso, desconstrói a ideia da presença dos negros na história do Brasil apenas no período colonial na condição de escravizado. Em outros momentos, durante as aulas de História do Brasil, pode destacar a atuação de negros e negras que compõe uma lista apresentada pelas diretrizes com nomes de Zumbi, Luiza Mahim, Luiz Gama, Cruz e Souza e tantos outros. Vale ressaltar que é importante não perder de vista as atuações negras que não compõem esta lista.

Essas personalidades negras desempenharam papéis sociais importantes na história de nosso país. No tempo em que viveram, se destacaram pelo protagonismo na produção artística ou mundo das ciências e podem servir como exemplo para os estudantes, os quais não estão habituados a ver referências a pessoas negras importantes, de destaque. Essas personalidades, muitas vezes, embora tenham

se destacado como escritores, poetas etc., foram invisibilizadas na história. Assim, ao evidenciar a contribuição dessas pessoas, colaboramos para a desconstrução de uma história de negação e exclusão das populações negras e indígenas.

Além disso, sabemos que muitos estudantes têm dificuldades de se autodeclararem negros em função do racismo. Assim, a partir do estudo da história dessas personalidades negras, os estudantes podem repensar suas relações étnico-raciais, encontrando também elementos com os quais poderão se identificar e fortalecer sua identidade. Aqui também cabe uma advertência, sobre o risco que se corre ao tratar dessas personalidades negras transformando-as em grandes heróis, como ocorreu na história tradicional focada nos grandes acontecimentos e grandes personagens. Minha intenção não é a criação de novos heróis, mas sim apresentar a história de diferentes perspectivas. Para tanto, podemos utilizar diversas metodologias que permitam o acesso a conhecimentos históricos do ponto de vista das culturas dos povos e comunidades tradicionais.

Nesse sentido, podemos pensar em atividades, como viagens de estudos, com intuito de trabalhar conteúdos da disciplina História, em uma perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais. A partir da definição pedagógica de uma temática e da escolha de um roteiro definindo lugares a serem visitados na viagem, os estudantes já podem explorar espaços através de pesquisas e ter acesso a informações sobre a diversidade étnico-racial brasileira. Isso pode ser feito, por exemplo, quando se propõe ir a uma reserva indígena ou a um terreiro de candomblé, ou a outros lugares como os quilombos.

Sendo a viagem de estudo um dispositivo metodológico que utiliza aos espaços visitados e tudo que o compõem enquanto fonte, a

mesma tem um potencial interessante quando pensamos em comunidades tradicionais. Pois sabemos que essas comunidades tem elementos que são melhor compreendidos quando temos um contato mais próximo, como é o caso do conhecimento transmitido pela oralidade. Bem como viver experiências que podem colaborar para uma nova perspectiva histórica, ou mesmo para uma perspectiva mais complexa e multirreferencial. Como é o caso de poder ouvir de um indígena a história da colonização do Brasil, em uma roda, sentado em esteiras, na sombra das árvores e em contato com os animais. Que para além do conhecimento transmitido, temos também outra perspectiva de ambiente de aprendizagem.

3. VIAGENS NA HISTÓRIA

O ato de viajar é algo experimentado por uma quantidade inimaginável de pessoas para lugares e culturas diversas. Durante as viagens, as pessoas entram em contato com outros indivíduos, de variados contextos econômicos, culturais e sociais, com os quais compartilham experiências, fazem trocas e aprendem uma gama incalculável de coisas.

A prática de viagens com objetivo de aprendizagem já ocorria na Grécia clássica, entre os séculos V e IV a.C., por pessoas de famílias abastadas que entendiam que “o viajar era a possibilidade de o homem entrar em contato com a verdade e apagar as impressões das fábulas, conforme o seu grau de cultura” (ASSUNÇÃO, 2012, p. 16). De acordo com esse autor, as viagens começaram a se intensificar a partir do século VI, por conta da influência religiosa, em busca de uma esperança espiritual. Para os mais afortunados, a motivação era o desejo de viver aventuras e conhecer novos horizontes. As pessoas que decidiam se deslocar, independente das suas motivações e dos objetivos da viagem, necessitavam dos conhecimentos produzidos e adquiridos por outros viajantes para que pudessem se orientar espacialmente durante a viagem.

Após o ano 1.000, ocorreram as Cruzadas, que aumentou os deslocamentos na região entre a Europa e o Oriente e, devido à revitalização econômica, constituiu-se uma mudança estrutural, tendo em vista que agora havia uma grande movimentação de navios transportando mercadorias entre continentes. Desta forma, muitas

peças passaram a se deslocar por conta das relações comerciais. No século XVI, a navegação marítima se tornou mais segura com o surgimento de ferramentas e manuais que auxiliavam as viagens. Isso fez com que os deslocamentos deixassem de ser apenas comerciais e passassem a ser também por interesses culturais.

O filósofo Francis Bacon em seu ensaio *Of Travel*, de 1612, afirmou que é fundamental para o processo de humanização do indivíduo a experiência de viajar, defendendo a ideia de que viajar deveria ser um dos componentes da educação dos jovens (BACON *apud* ASSUNÇÃO, 2012). Essa ideia se tornou mais consistente nos séculos seguintes com as viagens feitas com a companhia de um tutor para um aprimoramento na educação dos jovens, o que ficou conhecido como *Grand tour*. Com esse tipo de viagem, iniciada no século XVIII, surgiu um novo tipo de viajante, em consonância com as transformações econômicas e culturais na Europa do Iluminismo e da Revolução Industrial (SALGUEIRO, 2002, p. 291). Desta forma, houve um declínio das viagens missionárias ao tempo em que o *Grand tour* se ampliou, através de uma educação prática e de uma ampla experiência cultural, com a finalidade de formar representantes do Estado, líderes políticos e administradores de órgãos públicos. Nessas experiências culturais, a necessidade do registro durante as viagens persistia, bem como o uso destes registros como fonte de informação e conhecimento.

Ao longo das viagens eram comum o registro do que foi encontrado, esses relatos de viajantes se constituem como fontes importantes na produção historiográfica brasileira. Um exemplo disso é caso do viajante Oscar Leal, descendente de português que se interessava pelos sertões brasileiros.

Oscar Leal sentia-se atraído pelos sertões brasileiros, sua natureza e sua cultura. Ao contrário da maioria dos viajantes, não foi patrocinado por nenhuma instituição científica. Seus diários de viagens eram escritos com intuito de se tornarem livros, que foram publicados em Lisboa e, segundo ele, eram reflexos de seu amor à ciência e ao estudo. (LUZ, 2008, p. 3)

Os relatos dos viajantes no contexto em que foram publicados serviram de fonte de informação sobre o Brasil para os europeus (DOMINGUES, 2008, p. 134). Do mesmo modo, as cartas dos jesuítas e obras de arte podem servir de fontes no caso da história indígena, bem como colaboram para construção de imagem estereotipada destes povos. Na obra **Imagens da colonização. A representação do índio de Caminha a Vieira**, de Ronald Raminelli, é possível observar que existia uma intencionalidade na construção de uma imagem do índio, que é apresentada já no seu prefácio deste livro escrito por Laura de Mello e Souza:

Não se representava o que se tinha diante dos olhos, mas o que era possível e lícito representar, segundo normas e cânones muito bem fixados. Em segundo lugar, porque a representação dos índios obedecia quase que a um programa, importantíssimo à consolidação e manutenção do predomínio europeu na América. O índio representado na iconografia europeia é o índio bárbaro, selvagem, antropófago – incapaz, por todos estes atributos, de gerir a própria vida, e justificando, sem maiores problemas, a dominação europeia – tanto econômica e política quanto a espiritual, viabilizada pela catequese: “Enfim, a representação do índio como gentio, como cristão colono-tutelado, seria o principal trunfo dos religiosos para permanecerem no comando das comunidades

ameríndias” (cap. I, p. 51). Tais representações, portanto, difundiam estereótipos de barbarismo não raro imputando-lhes características demoníacas. (SOUZA, 1996, p. 9-10)

As características descritas por Souza tinham mais do que um caráter, considerado desprezível, se constituíam num esforço de absorção, de dissolução da diversidade cultural encontrada no chamado Novo mundo, tinha uma intenção de integrar, ressalvo, não incluir, mas integrar, o chamado índio, ao imaginário ocidental por meio de uma atribuição de valores as suas imagens. Hoje, são fontes importantes para pesquisas desenvolvidas em diversas áreas, inclusive para o ensino de História e, assim como no caso de utilização de outros tipos de fonte, devem ser adotados procedimentos metodológicos adequados (SOUZA e SABINO, 1999; PAULINO, 2016). Portanto, o deslocar-se dos homens por diversas regiões e os seus relatos foram e são importantes para a difusão de conhecimentos, bem como para a produção de novos conhecimentos.

4. VIAGEM DE ESTUDOS ENQUANTO DISPOSITIVO METODOLÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Para começar a falar sobre o uso das viagens enquanto dispositivo metodológico para o ensino de História, é importante salientar que o uso de viagens para uma educação diferenciada para os filhos das elites já se constitui uma prática comum nas escolas brasileiras voltadas a esse público. Aqui, pretendo sistematizar uma perspectiva de como realizar uma viagem de estudos dentro da educação formal de modo que os estudantes de escola pública (ou privada) sejam protagonistas na construção do conhecimento histórico escolar.

O conhecimento histórico escolar é parte de algo mais amplo dentro do contexto escolar, o que Silva e Fonseca (2010, p. 14) chamam de culturas escolares. Esses autores afirmam que:

As culturas escolares dotadas de especificidades mantêm laços, diálogos permanentes com outros espaços culturais, desde a formação dos professores nas universidades, passando pela produção erudita continuada (artigos, livros, exposições) e pela divulgação (livros didáticos, cursos) elaborada a partir desses mesmos espaços. (SILVA; FONSECA 2010, p. 14)

Segundo Schmidt (2005, p. 42), o conhecimento histórico escolar tem uma natureza própria e uma especificidade. Isso o diferencia do conhecimento histórico produzido na academia pelos historiadores profissionais. Quando docentes estão desenvolvendo atividades, não estão simplesmente reproduzindo o

conhecimento histórico acadêmico e sim possibilitando que os estudantes produzam um tipo de conhecimento próprio do espaço escolar, assim como as/os docentes também o produzem. No sentido do desenvolvimento da percepção crítica sobre a realidade na qual, estudantes e docentes estão inseridos, assim também da leitura crítica e contextualizada de outros tempos e espaços que possam ser objeto de estudos, defendemos com Gejão (2010) um ensino de História que desenvolva competências críticas e de intervenção no mundo. A referida autora defendia consciência histórica cristalogenética que permite aos estudantes o desenvolvimento de argumentos histórico crítico, ao mobilizarem experiências históricas e relacioná-las com suas próprias experiências.

Associada à ideia de consciência histórica defendida por Rüsen, existe a ideia de literacia histórica defendida por Peter Lee, a qual define a concepção de um ensino de História possibilitando aos alunos a aquisição de competências para a orientação de seu agir intencional no mundo. (GEJÃO, 2010, p. 26-27)

É a partir da perspectiva de um ensino de História que visa a construção da consciência histórica que o conhecimento histórico escolar elaborado através da viagem de estudos deve ser pensado. Além disso, a viagem em si é uma etapa de uma atividade que se inicia e é concluída em sala de aula (falarei um pouco mais a respeito disso a seguir). Para isso, é preciso que nós, docentes, desenvolvamos uma atividade com algumas etapas, que aqui estou chamando de *Pré-viagem: ações administrativas*, *Pré-viagem: sala de aula*, *Viagem* e *Pós-viagem*.

4.1 PRÉ-VIAGEM: AÇÕES ADMINISTRATIVAS

Neste momento, é preciso pensar na viabilidade da atividade. O ideal é que ela esteja prevista no seu plano de curso, ainda que ela só aconteça no final do ano letivo. Esse planejamento precisa ser disponibilizado e negociado com a equipe gestora da instituição de ensino para que a mesma possa realizar o planejamento orçamentário e logístico em acordo com a equipe pedagógica. O primeiro elemento é a escrita do projeto e a definição do período em que a viagem irá acontecer (vide tutorial em anexo). A escolha do lugar que será o destino da viagem deve ser pensada a partir da escolha de conteúdos que serão trabalhados durante o ano. Porém, a viagem não precisa acontecer necessariamente no mesmo momento que o conteúdo estiver sendo trabalhado de forma mais direta. Tendo em vista a flexibilidade do planejamento, o conteúdo pode ser trabalhado e retomado depois com a viagem. Como se trata de atividade complexa, que requer acesso a ônibus adequado para o transporte dos estudantes e todo conjunto de detalhes, tratados aqui, é possível que a desimpedimento destas questões que envolvem a pré-viagem sejam resolvidos em um tempo não correspondente ao momento estipulado pelo professor no planejamento.

De todo modo, é importante que alguns conteúdos tenham sido trabalhados antes da realização da viagem. Um elemento relevante e que deve ser levado em consideração na escolha da data da viagem é a disponibilidade dos espaços que serão visitados e a certificação quanto ao período mais oportuno para isso. Não é interessante planejar uma viagem onde há trechos a serem percorridos em estradas de barro ou a barco no período de chuvas, por exemplo. Por outro lado, se a turma irá visitar uma determinada instituição,

é necessário saber se estará em funcionamento. Em caso de visita a comunidades tradicionais, tais como comunidades indígenas e terreiros, é importante consultar sobre a necessidade de uma contribuição para esses espaços, já que os mesmos em geral são autogeridos e poderão ter despesas extras para receber os estudantes. De posse dessas informações, é hora de escrever o projeto.

4.2 PRÉ-VIAGEM: SALA DE AULA

É de extrema importância que, nesse primeiro momento, os estudantes tenham contato com o conteúdo e o tema motivador da viagem, e que o mesmo não seja trabalhado de forma superficial. É esse momento que vai permitir ao estudante ter uma boa desenvoltura ao longo da viagem, já que só é possível ter dúvidas e questionamentos sobre algo que já temos alguma noção. Tendo como exemplo uma viagem que vai trabalhar com a temática da identidade e resistência dos povos indígenas e negros, a abordagem pode ser feita ao estudar escravidão indígena e negra durante a colonização brasileira. É importante que os estudantes produzam algo apresentando sua ideia acerca do conteúdo e dos espaços a serem visitados. Uma das possibilidades de produção é a confecção de textos autorais nos quais os estudantes possam apresentar o que compreendem sobre o tema trabalhado. Isso ajuda fundamentalmente o/a docente em uma perspectiva metodológica dialógica, pois irá nortear o/a professor/a sobre o que dar mais ênfase nas próximas etapas da atividade. Ao mesmo tempo, os estudantes, ao sistematizarem o que estão trabalhando, poderão se preparar para a produção pós-viagem.

Faz-se necessário, nesta etapa, orientar os estudantes quanto à atividade fora da escola. Informações básicas sobre ética e conduta nos espaços a serem visitados, como por exemplo, ao visitar comunidades tradicionais, ter a devida deferência aos mais velhos e às suas lideranças, só fazer o tipo de registro que for permitido pelos responsáveis pelo espaço.² Sempre que possível, ao longo do desenvolvimento do conteúdo em sala de aula, cite as suas relações com os espaços a serem visitados estimulando não só o interesse na viagem, mas também em descobrir mais sobre o tema em questão. Por isso é preciso cautela ao falar dos espaços, para não tirar dos estudantes o elemento surpresa e o desejo de descoberta.

Em tremo de logística, uma coisa que facilita a identificação e reunião do grupo durante a viagem é o uso de crachás, camisetas e placas. Caso o pernoite esteja previsto é necessário criar estratégias para uma adequada acomodação noturna.

À medida que a viagem vai se aproximando, é importante preparar os estudantes para o que eles vão encontrar ao longo da viagem e para a organização logística, tratando com eles questões tais como: autorização dos responsáveis legais; orientá-los sobre o que levar para a viagem; combinar como serão feitas as refeições, data e horário; apresentar o cronograma da viagem com o roteiro dos locais a serem visitados e a estimativa de tempo de permanência em cada espaço, além das atividades a serem desenvolvidas no mesmo.

² Há espaços como museus, por exemplo, que têm normas definidas quanto a permissão de registros de imagem e áudio. Nestes casos, é imprescindível informar-se antecipadamente e orientar o grupo sobre os limites a serem respeitados. Há espaços, como algumas comunidades tradicionais, nos quais o registro poderá ser autorizado pontualmente e, para tanto, precisaremos fazer uso de um termo de autorização assinado (vide modelos em anexo).

4.3 VIAGEM

Enfim, é chegado o tão esperado dia da viagem. A pontualidade com o deslocamento é muito importante, pois sabemos que imprevistos acontecem e queremos aproveitar ao máximo essa experiência. É importante conferir se os estudantes estão com os seus documentos pessoais em mãos e levando tudo que é necessário para o bom desenvolvimento da atividade antes de embarcar.

Iniciada a viagem, ao longo do percurso, as janelas do ônibus podem se tornar um excelente mural. Os estudantes devem ser estimulados a olhar elementos que compõe o trajeto que tenham relação com temas estudados em sala de aula. É possível usar elementos que compõem a paisagem para fazer algumas análises, por exemplo, quando chegarem à zona urbana pode ser observada a arquitetura das casas, que podem dizer muito a respeito da cidade visitada e da relação de poder e conflito que constitui nossa sociedade. Através das quais coletividades e indivíduos passam por processos de marginalização e são submetidos a condições materiais de vida desiguais. Podemos observar isso ao analisar a origem desses espaços. Assim, ao passar pela periferia ou favela da cidade, o/a professor/a pode relacionar o que os estudantes podem ver pela janela com discussões feitas em sala sobre temas como o pós-escravidão. Estas observações podem ser usadas como um dos elementos de análise da viagem. Os estudantes podem ser estimulados a analisar a localização dos espaços visitados e a origem de sua formação..

Ao se aproximar dos locais das atividades, é importante lembrar aos estudantes sobre as regras do local e elementos importantes a serem observados naquele espaço, sempre tendo o cuidado de

deixar os estudantes à vontade para explorar o espaço e fazer perguntas, afinal, eles estão nessa experiência para fazer descobertas.

Se possível, utilize o momento das refeições para que os estudantes possam conhecer aspectos da cultura gastronômica local. Essa experiência pode possibilitar conhecer outros alimentos e formas de preparos, mas também outras formas de os identificar.

As estratégias para a realização das refeições podem ser as mais diversificadas possível, levando em consideração a realidade dos estudantes, da escola e a viabilidade da mesma. Podem ocorrer experiências desde, levar a alimentação e realizar a mesma no ônibus, a realização de oficinas radiastronômicas feita em parceria com um dos locais visitados. A criatividade e a rede de contatos iram te apresentar os limites e as exequibilidades.

4.4 PÓS-VIAGEM

É muito importante não deixar a atividade acabar com o fim da viagem. Afinal, esse é o momento em que os estudantes estão bastante mobilizados com o retorno da viagem e querendo compartilhar da experiência vivida. Podemos dirigir esse certo grau de euforia estudantil para produzir e divulgar as descobertas feitas com a viagem.

Nesse momento, a criatividade e o perfil dos estudantes e do/a professor/a é que vão definir o que pode ser produzido. Se a turma tem habilidade com artes visuais, por exemplo, pode ser feita a produção de fotografias, desenhos, vídeos, pôsteres, maquetes etc., com os quais professor/a e estudantes construam juntos e de forma crítica uma exposição abordando as descobertas feitas na viagem.

O gênero da produção é bastante flexível. O que é imprescindível é que o estudante esteja no centro da produção, pois isso contribui para a formação da criticidade do sujeito, bem como demonstra para o estudante que ele também é produtor de conhecimento. Desta forma, estaremos contribuindo para a formação da consciência histórica. “A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano pessoal e social” (BARCA, 2012, p.40).

Com a conclusão da atividade, é importante dar um retorno aos espaços que colaboraram para o desenvolvimento da mesma. Os estudantes podem participar da definição do formato. Na minha experiência os estudantes fizeram a proposta de produzir um caderno de agradecimento, no qual expressões do sentido e do significado da viagem emergiram proficuamente. Outra maneira seria eleger uma comissão para apresentar os resultados nos espaços visitados , bem como a gravação de vídeos, ou criação de lives, dentre as inúmeras possibilidades que docentes e discentes poção criar diante de seus contextos e potencialidades.

5. LISTA DE CONFERÊNCIA DE AÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DE UMA VIAGEM DE ESTUDO

Considerando a complexidade da atividade proposta, entendemos que a listagem de ações a serem realizadas e a checagem de suas conclusões pode ser muito útil no desenvolvimento da mesma. Assim, disponibilizamos a lista abaixo, que pode ser reformulada de acordo com as necessidades contextuais.

5.1 LISTA DE CHECAGEM

1. Fazer o projeto.
2. Criar roteiro.
3. Encaminhar e apresentar o projeto à equipe de direção da escola e à equipe pedagógica.
4. Fazer contato com os locais a serem visitados:
 - 4.1 Agendamento da visita;
 - 4.2 Dialogar sobre os termos de consentimento da visita (Autorização de pesquisa, Registros de áudio e imagens)
– Modelos de termos em anexo;
 - 4.3 Visita prévia, com a equipe que participará da atividade.

5. Autorização dos responsáveis legais – Modelo de termo em anexo.
6. Levantamento de cuidados especiais com algum estudante ao longo da viagem (identificar se há alérgicos, pessoas que precisarão fazer uso de medicações durante a viagem etc.).
7. Criar lista com os contatos dos estudantes e seus respectivos responsáveis.
8. Solicitar que os estudantes levem o seu documento de identificação, cartão SUS e de plano de saúde (quando houver).
9. Criar e confirmar estratégia para deslocamentos.
10. Criar e confirmar estratégia para a realização das refeições.
11. Criar e confirmar estratégias para acomodação noturna (em caso de pernoite).
12. Criar meio de identificação do grupo (crachás, placas, camisetas).
13. Aquisição e distribuição de Diário de Bordo para os estudantes.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Paulo de. **História do Turismo no Brasil entre os séculos XVI e XX**: Viagens, espaços e cultura. Barueri, SP: Manole, 2012.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades - doi: 10.5216/hr.v17i1.21683. **História Revista**, v. 17, n. 1, 18 dez. 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009.

_____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

_____. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

_____. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

DOMIGUES, Ângela. O Brasil nos relatos de viajantes ingleses do século XVIII: produção de discursos sobre o Novo Mundo. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 133-152 – 2008.

GEJÃO, Natalia Germano. **A produção do conhecimento histórico escolar mediada pelo o uso da imagem fotográfica**: O governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora (1930-1945).

2010. 228 folhas. Dissertação de Mestrado (Programa de Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LUZ, Aline da Costa. O olhar dos viajantes, seus relatórios e contribuições à historiografia regional: um enfoque à obra de Oscar Leal. **Anais do IV Congresso Internacional de História: Cultura Sociedade e Poder.** 2008. Disponível em: [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2008/doc%20\(3\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2008/doc%20(3).pdf). Acesso em 12/04/2019.

PAULINO, Carla Viviane. Os relatos de viagem do século XIX como fontes históricas para a prática do Ensino de História da América: algumas considerações teórico-metodológicas. **Fronteiras & Debates.** Macapá, v. 3, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras>. Acesso dia 10/04/2019.

SOUZA, Laura de Mello e. Prefácio In: RAMINELLI, Ronald. **Imagens da Colonização: A representação de Caminha a Vieira.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996

SALGUEIRO, Valéria. Grand Tour: uma contribuição à história do viajar por prazer e por amor à cultura. **Rev. Bras. Hist.,** São Paulo, v. 22, n. 44, p. 289-310, 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882002000200003&lng=en&nrm=iso>. access dia 13 Apr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882002000200003>.

SCHMIDT, Maria A. Saber escolar e conhecimento histórico? **HISTÓRIA & ENSINO – Revista do Laboratório de Ensino de História.** CCH/UEL – vol.11, p. 35-50. jul. 2005.

SILVA, Marcos Antônio. FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História.** vol. 31, nº 60 p. 13-33. São Paulo, 2010.

SOUZA, Ivonete da Silva; SABINO, Ana Maria. Relatos de viajantes: o olhar sobre o “outro”. **Perspectiva,** Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 73 - 87, jan./jun. 1999.

ANEXO I

Autorização de responsável legal

Eu
portador do RG responsável legal da(o) estudante
..... da turma
autorizo a participação da referida estudante no projeto
..... que envolve uma viagem na data
___/___/____ , com a saída do local às
horas, com o retorno na data ___/___/____ , com previsão de
chegada às horas. Comprometo-me a garantir as condições da/o
estudante chegar no local no horário estabelecido e as condições
da/o mesma/o retornar a sua residência na data, local e horário pre-
visto para o retorno. Declaro também estar ciente e concordar com a
finalidade da atividade e os locais a serem visitados.

Gostaria de informar que a(o) estudante
..... (Informar sobre alguma questão
importante de saúde ou limitação do estudante.)

Assinatura do responsável

ANEXO II

Eu
portador do RG responsável
..... (nome da instituição)

Autorizo a pesquisa Não autorizo a pesquisa

A ser realizada pela turma da escola
..... que é parte do projeto
..... (nome do projeto). Bem com

Autorizo o registro e uso das imagens Não autorizo o registro
uso das imagens

Autorizo o registro e uso de som Não autorizo o registro uso
de som

Autorizo o registro e uso de vídeo Não autorizo o registro uso
de vídeo

Assinatura

ANEXO III

Tutorial para a escrita do Projeto de viagem de estudos

Em uma atividade envolvendo o uso da viagem de estudos, bem como qualquer ação de cunho pedagógico, é muito importante a elaboração de um projeto para compartilhar a proposta de atividade com os colegas, a coordenação e direção da escola. Isso pode ajudar a convencê-los a participar da atividade. Esse projeto pode ser elaborado com a participação da comunidade escolar, o que facilitará em transformá-la em atividade interdisciplinar. E por que se trata de uma viagem e isso significa que haverá a necessidade de participação de outras pessoas no acompanhamento dos estudantes.

De um modo geral, os passos da elaboração de um projeto seguem em uma mesma direção, tentando responder aquelas perguntinhas básicas: o quê? Por quê? Como? Onde? Quando? Com quem e/ou para quem? Perguntas que podem ser respondidas em cada uma das partes que estruturam o projeto tais como: identificação institucional; apresentação; justificativa; objetivos; metodologia; cronograma; recursos.

O projeto deve ser iniciado com uma *identificação institucional* (*Onde? Com quem e/ou para quem?*). Aqui você deve indicar qual é a unidade escolar, nomes das pessoas envolvidas no projeto e o público-alvo da atividade.

Na *Apresentação* (*O quê?*), o projeto deve ser descrito de forma sucinta. Você deve explicar que se trata de uma viagem de estudo, identificar o tema e conteúdos que serão abordados.

No caso da *Justificativa* (*Por quê?*), apresentam-se os motivos e relevância pedagógica da realização da viagem de estudos e os critérios

e razões da escolha do tema e do local que é o destino da viagem. Deve-se apontar a relação entre este local e o tema a ser abordado.

Tão importante quanto qualquer outra parte, os *Objetivos (Para quê?)* devem ser definidos levando em conta o projeto político-pedagógico da escola. Ao pensar as ações e aquilo a ser alcançado com a viagem, é preciso ter em mente o tempo de execução da atividade. Por isso, esta parte do projeto deve estar casada com a metodologia usada. Assim, se a pretensão é visitar em um dia um lugar específico, os objetivos devem ser pensados mediante aquilo que esta experiência pode oferecer, evitando correr o risco de ter em vista o que somente uma viagem de dois ou mais dias possibilitaria.

Na metodologia (*Como?*) devem ser elencados quais são os marcos teóricos usados para embasar a proposta de uma viagem de estudos, apresentando diálogo com autores que tratam deste tipo de ação pedagógica. Além disso, é imprescindível uma descrição detalhada da viagem.

O *Cronograma (Quando?)* traz todas as etapas da viagem, indicando precisamente as datas de sua execução. Ele guiará a execução da viagem de modo que todos os envolvidos possam se organizar adequadamente para participarem.

Por fim, mas não menos importante, vem a especificação dos *Recursos*, ou seja, tudo que será necessário para a realização da viagem que envolve os materiais e os custos. Estes devem ser identificados cuidadosamente, para não correr o risco de chegar no dia da viagem e perceberem que a realização da mesma só será possível mediante um dos elementos que deveria estar descrito no projeto, na parte de recursos, e, por algum motivo, ficou de fora.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO ACADÊMICO DE HUMANIDADES E LETRAS – CAHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA
E DOS POVOS INDÍGENAS

TALITA FONTES MIRANDA

VIAGEM DE ESTUDO:

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO
HISTÓRICO ESCOLAR DIALÓGICO.

CACHOEIRA

2020

TALITA FONTES MIRANDA

VIAGEM DE ESTUDO:

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO
HISTÓRICO ESCOLAR DIALÓGICO.

Relatório final de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho

CACHOEIRA

2020

TALITA FONTES MIRANDA

VIAGEM DE ESTUDO:

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO
HISTÓRICO ESCOLAR DIALÓGICO.

Relatório final de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-
graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas
da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB como
requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Cachoeira, 28 de outubro de 2020

Prof. Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho – UFRB (Orientador)

Profa. Dra. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes – UNEB

Profa. Dra. Marta Rosa Figueira de Queiroz – UFRB

Dedico este trabalho as comunidades que fizeram esta pesquisa possível, em especial a Reserva Thá-fene, ao Terreiro Vintém de prata.

“O diálogo é o encontro entre [as/]os [mulheres/]homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, [as/]os [mulheres/]homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual [as/]os [mulheres/]homens encontram seu significado enquanto [mulheres/]homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p. 42).

Resumo

O presente trabalho trata-se de um relatório em que apresento os caminhos percorridos ao longo da pesquisa sobre o uso de viagens de estudo como dispositivo metodológico para ensino de história e educação para as relações étnico-raciais. Apresento ainda, alguns elementos que foram modificados ao longo do curso de mestrado que resultaram de leituras e debates com os professores das disciplinas, colegas e orientador, além de refletir um pouco sobre a possibilidade de uso de viagens de estudo como dispositivo metodológico. Nesse sentido, a pesquisa resultou na confecção dois produtos: um Diário de Bordo e Orientações aos docentes. O primeiro é destinado aos estudantes e apresenta algumas orientações para viagens de estudo além de um espaço para registros. O segundo produto é um texto destinado a docentes da Educação Básica no qual compartilho experiências com a realização de viagens de estudo e proponho algumas orientações quanto ao desenvolvimento deste tipo de atividade.

Palavras-Chave: Viagens de estudo. Educação para as relações étnico-raciais. Ensino de História.

Abstract

The present work is a report in which I present the paths taken along the research about the use of study trips as a methodological device for teaching history and education for ethnic-racial relations. I also present some elements of the research that were modified during the master's course that resulted from readings and debates with the professors of the disciplines, colleagues and advisor. In this sense, the research resulted in the production of two products: a Logbook and Guidelines for teachers. The first is intended for students and presents some guidelines for study trips as well as a space for taking notes. The second product is a text aimed at teachers of Basic Education in which I share experiences with the realization of study trips and I propose some guidelines regarding the development of this type of activity.

Keywords: Study trips. Education for ethnic-racial relations. History teaching.

Sumário

1 Apresentação/Introdução	3
2 O projeto e suas modificações	6
2.1 Justificativa	9
2.3 Questões da pesquisa	11
2.4 Embasamento teórico	11
2.5 Metodologia	19
3 Os caminhos percorridos no Mestrado Profissional em História da África Diáspora e Povos indígenas	21
4 Uma possibilidade de uso da viagem de estudo para a educação das relações Étnico-raciais	28
5 A materialização da pesquisa em formato de Diário de Bordo e Orientação destinadas ao docente	35
5.1 Diário de Bordo	35
5.2 Orientações para viagens de estudo: ensino de história e educação para as relações étnico raciais.	42
6 Considerações finais	52
Referências	53
Apêndice I: Projeto de viagem de estudo realizado na Educação Básica	56
Apêndice II: Entrevista aos professores	68

1 Apresentação/Introdução

Há algum tempo, venho me dedicando à temática o uso de viagens de estudo enquanto dispositivo metodológico para o ensino de História. Ao final do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Campus XIII, em Itaberaba, escrevi uma monografia a partir da pesquisa que realizei orientada pela professora Silene Arcanja Franco. Neste trabalho, propunha apresentar a viagem de estudo enquanto atividade que pode ser desenvolvida no ensino de História. Na época, utilizei o termo Turismo Cultural, que segundo Jaime Pinsky, se constitui em deslocamentos para cidade diferente da que se reside com o objetivo de estudo. (PINSKY, 2009, p. 7) Na pesquisa, adotei pesquisa-ação como metodologia, tendo acompanhado uma atividade desenvolvida pelo professor Augusto Monte Spínola Cardoso, professor do Colégio Gênese, em Feira de Santana, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II. Foi como estudante nesta mesma escola que descobri a paixão pela profissão que hoje exerço e encontrei, de certo modo, o meu objeto de estudo, que vem me acompanhando desde o momento que decidi estudar História.

Com o ingresso no Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Cachoeira, tive a oportunidade de aprofundar esse estudo, com relação à temática e de ampliar o alcance político da proposta de modo que pudesse chegar à escola pública da Educação Básica. O caminho encontrado para isso foi pensar a elaboração de dois produtos: um livro para os docentes com orientações para uso da viagem de estudo enquanto dispositivo metodológico e um diário de bordo a ser utilizado por estudantes. O objetivo é realizar um estudo contextualizado, através de viagens. Dessa forma, associo duas discussões que me interessam e que julgo serem relevantes no espaço escolar: a necessidade de pensar, modelar e remodelar sempre a metodologia adotada pela docência; e a Educação para as Relações étnico-raciais (ERER).

Para isso, em diálogo com colegas que atuam na Educação Básica e em parceria com o orientador, Sérgio Armando Diniz Guerra Filho, percebemos que um caminho possível seria usar como inspiração a experiência que tive ao realizar uma

viagem de estudo com estudantes do 8º ano do Fundamental II, da Escola Municipal Agripina de Lima Pedreira, na cidade de São Gonçalo dos Campos, no recôncavo baiano, para desenvolver um material que pudesse ser usado por estudantes e professores da Educação Básica. Na referida viagem, foi trabalhada a importância do respeito à diversidade cultural e étnica, focando no tema identidade e resistência negra e indígena. Com isso, aconteceu uma viagem destinada a uma visita a o terreiro de candomblé Vintém de Prata, em Salvador e à reserva¹ indígena Thâ-fene, em Lauro de Freitas (Região Metropolitana de Salvador).

Com o objetivo de apresentar melhor os caminhos percorridos até aqui, trarei, no primeiro momento deste relatório, as modificações que foram feitas no projeto inicial, apontando elementos que surgiram do diálogo com os colegas da Educação Básica e do Mestrado, bem como com os professores do Programa e o orientador, especialmente as recomendações da banca de qualificação.

Neste momento, publiquei parte destes estudos no artigo “As viagens como atividade de campo em aulas de História na Educação Básica”, no IV Encontro de Ensino de História, Anpuh-Ba/2017, no qual relato como se estabeleceu o diálogo com docentes da Escola Municipal Agripina de Lima Pedreira que me nortearam quanto ao conteúdo de um dos produtos desta pesquisa, o material destinado ao professor.

No segundo tópico deste relatório, tratarei das discussões sobre educação para as relações étnico-raciais, analisando de que modo as viagens de estudo podem contribuir para esta proposta de educação na minha área de atuação, o ensino de História.

No tópico “Diário de Bordo”, farei uma breve abordagem sobre o registro de viajantes e as suas contribuições para a produção do conhecimento e consequentemente da viabilidade, pertinência e de como podemos fazer uso desta prática na produção do conhecimento histórico-escolar.

¹ Em respeito à forma como os indígenas Kariri-Xocó e Fulni-Ô se referem ao espaço que visitamos, ao me reportar a Thâ-Fene farei como reserva indígena. A reserva Thâ-Fene é uma propriedade privada que os povos indígenas que a compõem expandem as suas relações interétnicas e realizam atividade que possibilitam uma troca cultural ao tempo que também divulgam e difundem elementos da cultura indígena.

Ao falar do material do professor, apresento um pouco do caminho percorrido até aqui sobre o uso de viagens de estudo como dispositivo metodológico para o ensino de história, dialogando, principalmente, com relatos de professores da Educação Básica, registrados em atividades de campo durante o mestrado.

Assim, iremos ver agora como o projeto foi elaborado para pensarmos o uso de viagens de estudo enquanto dispositivo metodológico para o ensino de História foi se alterando durante o curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas.

2 O projeto e suas modificações

Os caminhos percorridos durante a pesquisa me possibilitaram repensar ideias e intenções que tinha no momento inicial desta empreitada. As experiências de leituras e as discussões nas atividades dos componentes curriculares que cursei foram importantes neste sentido.

Nessa etapa do relatório, será possível, em alguns momentos, observar que trechos do projeto inicial se mantiveram quase que inalterados, pois meu objetivo foi fazer as modificações necessárias devido à alteração do produto proposto. Isto porque, inicialmente, pretendia fazer um livro paradidático a partir da produção dos estudantes de 8º ano que participaram da referida viagem. Essa experiência permaneceu sendo o elemento motivador da pesquisa, no entanto, em meio aos diálogos já citados, observamos que poderia ser mais proveitoso a produção de um material que se tornasse multiplicador de atividades como a que foi desenvolvida por mim. Enfatizo a importância do trabalho com um diário de campo para os estudantes, contendo algumas orientações gerais sobre viagem, durante a qual eles deverão fazer registros da atividade para serem utilizados posteriormente, no retorno das atividades em sala.

O projeto apresentado ao programa intitulava-se “Leituras de estudantes da Educação Básica acerca da identidade e da resistência negra e indígena: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena a partir do Turismo Cultural”. A proposta tinha por tema a história e cultura afro-brasileira e indígena, utilizando a produção de estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental sobre identidade e resistência negra e indígena. Esta proposta tinha surgido em decorrência da realização de um projeto de intervenção que utilizou o turismo cultural como dispositivo metodológico, cujo título era “Conhecendo os territórios de identidade e resistência negra e indígena, na cidade de São Salvador: uma visão da capital pelo olhar do interior”. A atividade foi colocada em prática na disciplina História, no Colégio Municipal Agripina de Lima Pedreira, escola da rede pública de ensino da cidade de São Gonçalo dos Campos². Parte da atividade prevista no projeto

² São Gonçalo dos Campos está localizada no recôncavo baiano, a aproximadamente 117 km da capital do estado, Salvador. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE sua população é de 37.550 habitantes, território 294,768 Km². Índice de desenvolvimento da educação

envolveu uma viagem na qual os estudantes puderam visitar e passar por diversas experiências em um terreiro de candomblé e em uma reserva indígena. Naquela oportunidade, os estudantes fizeram coleta de dados, a partir da qual, puderam produzir textos nas aulas seguintes à visita.

Elaborei o projeto para este programa de mestrado compreendendo as potencialidades metodológicas desta proposta de intervenção para ensino de história. Isso foi percebido pela riqueza dos textos produzidos pelos estudantes nas atividades em sala de aula, após a viagem e o quanto o mesmo contribuiu para a mudança de postura dos estudantes com relação a práticas racistas na escola. Tive o privilégio de continuar na instituição em 2018 e pude perceber algumas mudanças na ambiência institucional. Tratarei destas observações adiante, na seção que discuto “Como e porque a viagem de estudos pode ser utilizada para Educação das Relações Étnico-Raciais”.

A partir do que vivenciei naquela oportunidade, propus, para ingresso neste Programa de Pós-graduação, analisar e organizar os textos dos estudantes, tendo em vista a produção de um livro paradidático. Neste projeto de mestrado, optei pela pesquisa-ação como estratégia metodológica. O objetivo geral era analisar a produção do conhecimento escolar no que diz respeito às identidades e resistências negra e indígena, com base na experiência da execução do projeto de intervenção na Educação Básica. Os objetivos específicos foram: analisar os conceitos de resistência e identidade negra e indígena; identificar as leituras dos estudantes sobre os espaços de resistência relacionados à cultura negra e indígena a partir de produções textuais; compreender a importância do uso do Turismo Cultural como dispositivo metodológico para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena e produzir um livro paradidático com os textos dos estudantes a partir da experiência do projeto de intervenção. O projeto tinha ainda como questão central: qual era a leitura dos estudantes envolvidos nesta atividade sobre a identidade e resistência

básica IDEB 2017 4,3. Conhecida como cidade jardim pela presença de inúmeras árvores centenárias e a antiga fama de ter as condições ambientais adequadas para o tratamento de tuberculose, São Gonçalo nasce no bojo das crenças religiosas do início do século XVIII, com o aparecimento da imagem do Santo na região conhecida na época como Campos da Cachoeira, próximo a uma fonte que acreditava-se ser milagrosa (atualmente conhecida como fonte da Gameleira), onde foi construída uma capela em devoção a São Gonçalo do Amarante. Desmembrada de Cachoeira pela Lei Provincial de 28.07.1884 a freguesia foi elevada a categoria de cidade pela Lei Estadual de 25.06.1895. É um município rico em manifestações culturais e religiosas, tendo ainda em atividade inúmeras irmandades, dentre elas a irmandade da Boa Morte.

negra e indígena?

Buscando apresentar a relevância do projeto, levei em conta as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Leis 10.639/03 e 11.645/08, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais a qual discutirei no tópico embasamento teórico. (BRASIL,1996; 2003; 2008;1998; 2004.) Esse embasamento normativo é importante no convencimento docente e dos demais integrantes da comunidade escolas pois, se tratava de uma atividade que visava o estudo de questões referentes à história e cultura dos povos negros e indígenas no Brasil, temáticas que deveriam se tornar conhecimento sensocomunizado³ por ser a história de nosso povo, entretanto há entre nós resistência a este tipo de conhecimento. Nos textos dos documentos oficiais acima mencionados, encontrei diversos trechos que falam sobre a autonomia do professor de escolher os dispositivos metodológicos mais adequados ao trabalho que este propõe, o que me permitiu pensar em alternativas metodológicas como o Turismo Cultural. Embasei a utilização do Turismo Cultural enquanto dispositivo metodológico em Flávia Roberta Costa (2009) que, no texto intitulado “Turismo cultural como ferramenta para o aprendizado cultural”, afirma:

[...] o turismo cultural está baseado não somente na visitação de uma ampla gama de atrativos culturais, mas também na vivência e no contato

³ Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. Só assim será uma ciência clara que cumpre a sentença de Wittgenstein, "tudo o que se deixa dizer deixa-se dizer claramente"⁶¹. Só assim será uma ciência transparente que faz justiça ao desejo de Nietzsche ao dizer que "todo o comércio entre os homens visa que cada um possa ler na alma do outro, e a língua comum é a expressão sonora dessa alma comum"⁶². A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa Aventura científica. A prudência é a insegurança assumida e controlada. Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de a sofrer, nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer. Na fase de transição e de revolução científica, esta insegurança resulta ainda do fato de a nossa reflexão epistemológica ser muito mais avançada e sofisticada que a nossa prática científica. Nenhum de nós pode neste momento visualizar projetos concretos de investigação que correspondam inteiramente ao paradigma emergente que aqui delinee. E isso é assim precisamente por estarmos numa fase de transição. Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho mas não exatamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento.

direto com outras culturas, gerando um aprendizado a partir de experiências diretas do próprio visitante. (COSTA, 2009, p. 44)

No percurso da pesquisa, durante as atividades do curso de mestrado, as experiências contribuem para o aprofundamento de questões importantes, resolução de fragilidades do projeto inicial e possibilitaram repensar elementos do projeto que, com isso, sofreram algumas alterações que trato a seguir.

2.1 Justificativa

Diante das leituras e dos diálogos realizados no Programa do Mestrado Profissional em História da África, Diáspora e Povos Indígenas, percebi que seria mais oportuno a produção de um material que se tornasse multiplicador de projetos como o que foi realizado por mim na escola. Tanto no diálogo com os colegas de turma, que também são professores da Educação Básica, bem como por meio de atividade de campo realizada com professores de História que atuam na rede pública, percebi que, muitas vezes, a viagem é feita sem objetivos bem definidos. Também foi observado que, quase sempre, após o retorno da atividade, o único diálogo sobre o ocorrido durante a viagem era feito por meio de um relatório, que também era o único instrumento de avaliação.

Por isso, entendi que seria mais oportuno a produção de um material que apresentasse ao professor uma perspectiva de desenvolvimento de projetos de viagem de estudo nos quais os estudantes pudessem ter uma participação efetiva na produção do conhecimento e que as relações entre a viagem e o conhecimento histórico-cultural continuassem após o retorno à sala de aula.

A utilização da viagem de estudos pode ter por base documentos normativos, nos quais também são apresentadas sugestões de atividades, algumas delas fora da unidade escolar, dentre elas, a visita a museus, como podemos ver nos PCN:

As visitas aos museus e às exposições devem possibilitar debates sobre a preservação da memória de qualquer grupo social. Durante muito tempo, a História valorizou a memória de lideranças políticas e de heróis nacionais. Hoje em dia, existe a preocupação de igualmente preservar a memória de movimentos populares, das histórias das minorias étnicas, culturais e religiosas, das práticas e vivências populares, as lembranças de pessoas comuns etc. Há esforços de preservar a cultura negra, as áreas

dos quilombos, a área e as lembranças do Arraial de Canudos, os terreiros de candomblé, os campos de futebol de várzea, as lembranças de mulheres, operários, artesãos, as fotografias das famílias, os objetos de uso cotidiano, como vestimentas, instrumentos, utensílios domésticos. (BRASIL, 1998, p. 90)

Este fragmento de texto dialoga com a LDB, que também nos diz em seu artigo 26º § 4º que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (LDB, 1996, p. 11). Juntamente com esses dois documentos, a Lei 11.645/08 nos possibilita e legitima, não só a discussão das temáticas em torno da história e cultura afro-brasileira e indígena, como a produção de recursos didáticos que contemplem estas temáticas.

Este trabalho compõem a Linha de pesquisa 1, Ensino de História, Educação Inter-Étnica e Movimentos Sociais, do Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. Primeiro, porque se trata de um estudo que dialoga com um espaço de Religião de matriz africana e com uma comunidade indígena, compreendendo que esses espaços têm muito a contribuir com o Ensino de História. Depois, por compreender que um dos meios de qualificar a nossa formação é avaliando e estudando a nossa prática e a reinventando, quando necessário. Assim, me propus a pensar o desenvolvimento de um projeto de cunho pedagógico que pudesse contribuir para implantação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e para a educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica. Esta proposta parte da observação de que temos dificuldade de encontrar material didático em abundância sobre história e cultura afro-brasileira e indígena com uma abordagem que dialoga com concepções de protagonismo das comunidades tradicionais. Bem como, que se ocupe a pensar a elaboração de material didático, especialmente que nasça da produção do conhecimento escolar. Deste modo, o objetivo da pesquisa passou a ser elaborar documentos de orientações para uso da viagem de estudos como dispositivo metodológico para o ensino de história e educação para as relações étnico-raciais que possibilita a produção de conhecimento escolar.

Para alcançar este objetivo também foi preciso discutir a viagem de estudos como dispositivo metodológico para o ensino de história e educação para as relações étnico-raciais que possibilita a produção de conhecimento escolar. E como

foi realizado um estudo no espaço escolar, também julgamos relevante a analisar da concepção dos professores de História acerca da utilização das viagens enquanto um dispositivo pedagógico. Para com base nessas análises produzir um diário de bordo com orientações para os estudantes quanto à viagem e o registro dela. E um material para o professor/a apresentando uma proposta metodológica para o uso das viagens de estudo.

2.3 Questões da pesquisa

Compreendendo a importância da produção do conhecimento escolar, e tendo em vista o desenvolvimento da atividade de intervenção já citada, encaramos como questão de pesquisa: As viagens de estudos são dispositivos metodológicos viáveis ao desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais? Como promover o acesso ao professor da Educação básica a uma perspectiva metodológica que considere o protagonismo das comunidades e povos tradicionais, bem como dos professores/as e estudantes na elaboração dialógica do conhecimento escolar?

2.4 Embasamento teórico

Compreendemos a escola como um espaço de produção de conhecimento específico e os estudantes e professores como sujeitos produtores deste por meio das relações cotidianas, de atividades formacionais, de pesquisa e de diversos procedimentos, com a mediação do professor, também produtor de conhecimento em correlação com demais integrantes da comunidade escolar. Nesse processo, compreendemos a viagem de estudo como um dispositivo metodológico para desenvolvimento de atividades e discussões a respeito de uma temática tão rica e ainda tão carente em dispositivos como é o caso da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Antes de adentrar na questão da viagem de estudos como dispositivo metodológico, é importante falar sobre a escola como um lugar de produção de conhecimentos, portadora de conjunto de práticas que podemos chamar de cultura

escolar. O conhecimento produzido no ensino de história é parte desta cultura escolar que, segundo Kátia Maria Abud “pode ser uma força formadora, que requer processos específicos que surgem no interior do espaço escolar e orientam as ações didáticas, as práticas escolares e a composição de saberes”. (2007, p. 107) Compreendo que essa força formadora vai compondo a formação de docentes e discentes através da experiência relacional com os conhecimentos científicos. No contexto do Ensino de história, Circe Bittencourt afirma que:

A História e as demais disciplinas escolares fazem parte de um sistema educacional que, embora se redefina constantemente, mantém especificidades no processo de constituição de saberes ou de determinado conhecimento – o *conhecimento escolar*. Nesse sentido, é fundamental identificarmos qual conhecimento histórico a escola produz. (2008, p. 34)

Para Bittencourt, existe uma polêmica a respeito da ideia de disciplina escolar que “está relacionada a concepções mais complexas sobre escola e o saber que ela produz e transmite assim como o papel e o poder do professor e dos variados sujeitos externos à vida na constituição de *conhecimento escolar*” (BITTENCOURT, 2008, p. 35). Tal polêmica aponta para duas perspectivas de como compreender a disciplina escolar: a primeira como transposição didática a segunda como disciplina autônoma. A primeira perspectiva parte da ideia de que as disciplinas escolares dependiam do conhecimento erudito ou científico que “para chegar à escola vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a ‘transposição’” (BITTENCOURT, 2008, p. 35). Para tratar da segunda, Bittencourt se apoia em André Chervel, que critica a concepção de transposição didática.

Bittencourt afirma que Chervel:

sustenta que a disciplina escolar deve ser estudada historicamente, contextualizando o papel exercido pela escola em cada momento histórico. Ao defender a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma, esse pesquisador considera as relações de poder intrínsecas à escola. É preciso deslocar o acento das decisões, das influências e de legitimações exteriores à escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior de uma *cultura escolar*. As disciplinas escolares formam-se no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes tendo objetivos irreduzíveis aos das “ciências de referência”, termo que Chervel emprega em lugar de conhecimento científico. (2008, p. 38)

Portanto, ao se tratar daquilo que ocorre dentro do espaço escolar, cotidianamente,

deve-se levar em consideração a ideia de cultura escolar ⁴e conhecimento como formas de compreender as dinâmicas de funcionamento deste tipo de instituição.

Neste caso, segundo Fabiany de Cássia Tavares Silva (2006)

[...] o significado do termo cultura tem se mostrado importante diante da necessidade de entendimento dos processos escolares históricos e atuais. A compreensão da cultura enquanto práxis, o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados aos lugares, aos indivíduos e aos grupos, inscreve-se no propósito de construir possibilidades de investigações histórico-educativas. Nesse sentido, a cultura escolar é tanto o conjunto de saberes presentes nas determinações dos mitos, dos comportamentos, das tradições, das inovações e das relações sociais. Por outro lado, pode ser interpretada como uma variável ideológica/científica dependente da cultura geral. SILVA 208-209

Ao trazer a discussão da aula enquanto texto, Ilmar Rohloff de Mattos diz que:

Os pesos e os valores relativos de cada um destes componentes talvez possam ser avaliados, uma vez dispostos em um *continuum* que representa a própria Aula, como produto de uma tradução. Ele teria em um dos seus extremos o Texto historiográfico, por ser este sempre o ponto de partida de uma criação e no outro, a Aula, na qual se destaca o aluno, porque, como já foi mencionado por alguém, desde a Antiguidade, ensinar não é função vital, porque tem o fim em si mesma, a função vital é aprender; assim neste *continuum*, os currículos propostos pelas instâncias gestoras da educação estarão sempre mais próximos do primeiro dos extremos, revelando uma “menor” tradução, ao passo que as narrativas orais ou escritas estarão sempre mais próximas do outro extremo, como expressão do “máximo” de tradução. (MATTOS, 2006, p. 14)

Para Mattos, o professor/professora de História é autor, pois o mesmo compreende a aula como texto, no entanto Mattos compreende que aula e o texto historiográfico ocupam espaços e papéis diferentes no ofício do historiador/historiadora.

Com isso, não se pode correr o risco de acreditar que o trabalho desenvolvido nas disciplinas escolares é apenas uma reprodução dos conhecimentos acadêmicos. Sobre esse assunto, Ana Maria Monteiro afirma que:

A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmicas e expressões diferenciadas, mantendo, na realidade, relações de diálogo e interpelação com o conhecimento histórico *strito sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais. (2007, p. 123)

⁴ Sobre esse assunto ver CHERVEL (1988), CANDIDO, 1964; VIÑAO FRAGO, 2000; FORQUIN, 1993; JULIA, 2001; PERÉZ-GOMÉZ, 2001 e SILVA, 2006.

Portanto, neste trabalho, encaramos a escola como espaço de produção de conhecimento que resulta das atividades desenvolvidas, seja dentro da sala de aula, seja em outros espaços tais como aqueles que podem ser visitados pelos estudantes durante uma viagem de estudos, por exemplo.

Nesse momento é importante explicar uma questão. Inicialmente, utilizei o termo Turismo Cultural, que conceitualmente atende a atividade aqui estudada. No entanto, notei que, em muitos momentos, por utilizar o termo Turismo, a atividade foi compreendida enquanto uma viagem que não teria necessariamente finalidade pedagógica. Por isso, optei em utilizar o termo viagem de estudo que é adotado por Augusto Spínola Cardoso Júnior, que atua na Educação básica, e é o grande inspirador dessa empreitada de pesquisa na qual me encontro. Foi por meio da atividade desenvolvida por ele enquanto meu professor da Educação Básica que passei a me interessar pela temática. Conforme Cardoso Júnior:

A escola é um lugar para produção de conhecimento. Ali é possível estabelecer relações entre aquilo que cada professor ensina e o que acontece no transcorrer da vida do sujeito-aluno. Ler e escrever alcança neste espaço, uma proporção gigantesca! E a partir daquilo que se difunde (e pública) através do Projeto Pedagógico escolar, podemos entender o que possibilita este alcance tão significativo do viver o mundo e dar-se conta de sua importância para a História. Ao planejarmos, por exemplo, saídas de campo como a viagem de estudos, para além do tão rico significado que encontramos no ato de viajar, encontramos presente uma ação educacional, parte do ensino e da aprendizagem, talvez inconcebível para quem não está, naquele momento, realizando tal ação. (CARDOSO JÚNIOR, 2013, p. 01)

Desse modo, Cardoso Júnior compreende que a viagem de estudo direcionada ao ensino de história deve colaborar com o processo de aprendizagem, ao promover encontros com os bens culturais e sendo pensada e direcionada para a aprendizagem e produção do conhecimento escolar. O autor dialoga com autores como Circe Maria Fernandes Bittencourt na concepção de conhecimento escolar e apresenta a viagem de estudo enquanto um tipo de saída de campo para qual é necessário que tenhamos alguns conhecimentos prévios acerca dos espaços a serem visitados.

No caso de espaços ligados a povos negros e indígenas, se faz necessário conhecer e problematizar quem são eles. Isso se tratando de Brasil é algo bastante complexo. Roque de Barros Laraia (1995) sugere a abertura de um parêntese no debate sobre a definição do Brasil, afirmando que:

Não é um país tipicamente ocidental, apesar de uma parte significativa de sua cultura ter as suas raízes plantadas na península ibérica. Isto porque ocorreu uma grande contribuição da cultura negra, em função dos milhões de escravos que foram trazidos da África, proveniente das mais diferentes culturas. E, além disso, houve toda a influência indígena, sendo que muitos de seus traços culturais estão hoje presentes no cotidiano de muitos brasileiros. [...] (LARAIA, 1995, p. 260-261)

No Brasil, as questões ligadas à orientação étnico-racial estão permeadas de uma falsa tolerância religiosa, bem como uma falsa unidade identitária, como nos aponta Laraia. Considerando isso, entendo que é necessário nos aproximarmos dos diversos povos indígenas bem como das comunidades negras, especialmente as reconhecidas como quilombolas, para que, assim, possamos desconstruir muitos dos mitos e estereótipos, representações negativas, criados e perpetuados pela sociedade acerca destes grupos étnicos.

Acredito ser importante apresentar alguns autores com quais estabeleço diálogo ao tratar de identidade, resistência negra e indígena nesse momento. Para pensar o conceito de identidade, me apoio em Stuart Hall. No livro *Identidade Cultural na Pós-modernidade*, o autor apresenta questões pertinentes que devem ser levadas em consideração ao se tratar de identidade na atualidade. Dentre tais questões, destaco a complexidade do conceito de identidade, pois, segundo Hall, mudanças estruturais têm ocorrido nas sociedades modernas desde final do século XX. “Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e necessidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.” (HALL, 2002, p. 09) Essa perspectiva impede que se pense em sujeitos integrados. Para Hall, os indivíduos são dotados de várias identidades, “algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas”. (HALL, 2002, p. 12).

Inicialmente, para pensar o conceito de identidade negra, me reporto a Kabengele Munanga, em seu livro *Negritude: usos e sentidos* (2009). Munanga (2009) faz uma discussão sobre negritude e identidade negra que nos serve de base para pensar este tema, quando afirma:

Em primeiro lugar é importante frisar que a negritude, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. De outro modo, não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A *negritude* e/ou a identidade negra se refere de forma comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos

culturalmente diferentes. (MUNANGA, 2009, p. 20)

Compreendemos esta identidade negra que Munanga fala como resultado de um processo de construção e que a escola é um ambiente que contribui muito nesse processo.

Com relação ao conceito de identidade negra e educação trago as dissertações *Currículo oculto e identidade negra construção e reconstrução multicultural no discurso escolar*, de Glória Maria Alves Ramos e *Interfaces entre Identidade Negra e Projeto Pedagógico em uma Escola Pública de Ananindeua (PA)* de Ana D'arc Martins de Azevedo.

Nesse sentido, Ramos (2006) se propôs a estudar a questão da identidade negra no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio D. Pedro II, buscando verificar em que medida as práticas discursivas produzidas em seu currículo oficial e currículo oculto, expressas em seu PPP contribuem para a construção da identidade negra de maneira afirmativa.

Um modelo identitário adequado à construção da identidade negra afirmativa apropriado a uma construção curricular numa escola progressiva que busca construir o conhecimento de maneira democrática, valorizando todos os segmentos da comunidade, todas as contribuições culturais e todos os grupos étnico-raciais é o modelo que entenda a identidade negra na perspectiva multicultural crítica [...], que aponta para uma identidade que possa vir a ser híbrida e não congelada a estereótipos. (RAMOS, 2006, p. 38-39)

Percurso parecido ao que foi seguido por Ramos pode ser conferido na dissertação de Azevedo (2007), que estuda como a identidade negra se manifesta no projeto pedagógico de uma escola na cidade Ananindeua, no estado do Pará. Buscando identificar a configuração teórica sobre identidade negra que fundamenta o PPP e de que forma os projetos e as ações educativas vinculadas a este projeto pedagógico voltado para 5^a a 8^a série do Ensino fundamental estão relacionados com a diversidade cultural, a educação multicultural e a identidade negra. Azevedo afirma que:

A contribuição da escola na construção da identidade negra passa pelo projeto pedagógico e por ações inclusivas que possibilitem a esses alunos serem protagonistas de sua própria história e de seu desempenho social, por meio de conteúdos e práticas pedagógicas de valorização de suas identidades. (AZEVEDO, 2007, p. 16)

Azevedo, citando Oliveira (2004, p. 119) afirma que estudar identidade negra no âmbito educacional é voltar-se para o conceito de uma “identidade (dinâmica, processual, histórica e cultural), que supõe um sujeito ativo, capaz de constituir-se nas suas relações intersubjetivas, sociais e históricas”.

No caso da identidade indígena nos apoiamos nos estudos *Índios Brasileiros: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* organizado por Gersem dos Santos Luciano (Baniwa) e *Memórias do Movimento Indígena no nordeste: Índios na visão dos índios*, organizado por Gabriela Saraiva de Mello e Sebastián Gerlic.

Em Índios Brasileiros: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje Luciano (2006) diz que:

É importante destacar que quando estamos falando de identidade indígena não estamos dizendo que exista uma identidade indígena genérica de fato, estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas, como a identidade baniwa, a guarani, a terena, a yanomami, e assim por diante. De fato, não existe um índio genérico, como já dissemos no início deste livro. Talvez exista no imaginário popular, fruto do preconceito de que índio é tudo igual, servindo para diminuir o valor e a riqueza da diversidade cultural dos povos nativos e originários da América continental. Os povos indígenas são grupos étnicos diversos e diferenciados, da mesma forma que os povos europeus (alemão, italiano, francês, holandês) são diferentes entre si. Seria ofensa dizer que o alemão é igual ao português, da mesma maneira que é ofensa dizer que o povo Yanomami é igual ao Guarani. (LUCIANO, 2006, p. 40)

O texto de Luciano nos ajuda a compreender a diversidade étnica e identitária dos povos indígenas, o que é fundamental para a não perpetuação da ideia estereotipada desses povos. Diversidade que podemos observar também no texto de Gabriela Saraiva de Mello e Sebastián Gerlic “*Memórias do Movimento Indígena no Nordeste: Índios na visão dos índios*” onde temos a oportunidade de conhecer um pouco da história de povos indígenas contada por índios de diferentes etnias. O que colabora para que nós professoras/professores ampliemos o nosso conhecimento sobre os povos indígenas e possamos apresentar aos estudantes a perspectiva indígena da sua própria história.

Nesse debate sobre identidade, interessa aqui também tratar dos povos indígenas. Sônia Aparecida Verga Brumatti (2007) em sua dissertação buscou investigar como adolescentes indígenas da Reserva Indígena de Dourados

constroem suas identidades, por meio de redações, em contexto escolar não-indígena, trazendo elementos que apontam as dificuldades que os mesmos têm de se identificarem como tal e usarem sua língua materna na presença de não-índios.

Para pensar dispositivo recorro a *Microfísica do Poder* de Michael Foucault. Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discurso, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. [...] Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. (FOUCAULT, 1996, p. 244)

Compreendendo que historicamente a nossa sociedade se constituiu com valores racistas e eurocêntricos, e percebemos um esforço de grupos não brancos, como negros e indígenas que vem lutando contra o racismo. De modo que no âmbito da educação vem se desenvolvendo pesquisas e ações que visam reduzir a desigualdade racial e proporcionar uma relação mais harmônica entre as diferentes raças. “Assim sendo, a educação das relações étnico racial impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004 p. 14) De modo que no ensino de história é preciso apresentar outras perspectivas históricas além da branca europeia como problematizar as tensões sociais construídas historicamente.

Estas são algumas inspirações e referências que não são esgotadas em um trabalho desta magnitude. Existem muitos outros textos, autorias e contextos com os quais dialogamos de maneira mais indireta e que de alguma maneira contribuíram com este esforço intelectual – a exemplo do corpo docente deste mestrado e do curso de Licenciatura em História da UNEB.

De todas estas inspirações, colocamos em relevo a ideia de que o Ensino de história se constitui em interfaces com políticas públicas e dizem respeito ao

processo de construção de identidade social, étnica, cultural. Assim entendemos que é preciso deslocar-se para um lócus de um ensino que responda a essas urgências.

2.5 Metodologia

O projeto de viagem de estudo foi proposto ao Colégio Municipal Agripina de Lima Pedreira já com a pretensão de usar a experiência da viagem como objeto de pesquisa no mestrado, de modo que junto ao projeto foi apresentada a escola um termo de consentimento para a pesquisa. A proposta foi acolhida pela escola. A viagem aconteceu e durante a atividade os estudantes fizeram registros que posteriormente foram transformados em textos. Ao ingressar no mestrado em 2017, permaneci no colégio na condição de professora, com isso pude dar continuidade às minhas investigações realizando aplicação de questionário aos meus pares.

O projeto tinha como metodologia a pesquisa-ação, que se fundamenta a partir da compreensão de que esta “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Esta orientação metodológica foi abandonada tendo vista meu desligamento ao corpo docente da escola. Com isso, não é possível a última etapa desta metodologia no que concerne na melhora da prática docente.

Nesse sentido, foi produzido um texto de orientações para uso da viagem de estudo como dispositivo metodológico para ensino de história. Neste documento, levou-se em consideração elementos relevantes observados na análise de entrevistas realizadas com professores de história e na experiência da viagem já citada. Foi elaborado também um diário de bordo – que contém orientações básicas de como proceder em uma viagem de estudos e os cuidados com o registro da mesma. Para que o estudante tenha um material para consultar antes da viagem, para tirar dúvidas dos procedimentos que antecedem a viagem, e usá-lo como suporte de registro e consulta ao longo da viagem, categorização e análise no retorno da mesma, tendo em vista a produção final do estudo. Pretendo socializar os dois documentos com a comunidade escolar no momento da defesa desta

pesquisa, e após a defesa, levando o resultado da mesma para a unidade escolar e representante da Secretaria Municipal de Educação.

3 Os caminhos percorridos no Mestrado Profissional em História da África Diáspora e Povos indígenas

Entendendo a importância da EREER e em consonância com a Lei 10.639/2003, que normatiza a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, modificada pela 11.645/2008 que acrescenta as demandas indígenas, faz-se necessário pensar em estratégias para colocá-las em prática.

Percebendo essa necessidade, dirijo a minha atenção no desenvolvimento de atividade que utiliza a viagem de estudo como dispositivo metodológico para o ensino de história e a EREER, possibilitando a produção de conhecimento escolar sobre temas em questão. Tal produção deve ser tomada como objeto de análise para que se possa avaliar a importância do uso deste dispositivo metodológico a fim de que professoras e professores de história se sintam estimulados a realizar essas atividades e os resultados alcançados possam contribuir para o aprimoramento da prática de ensino de história e a EREER.

Percebi a potencialidade do Turismo Cultural como dispositivo metodológico para o ensino de história durante a graduação em história, através do estudo de uma experiência desenvolvida pelo Colégio Gênese de Feira de Santana/BA⁵. Naquela oportunidade, a atividade iniciou em sala de aula com a abordagem do conteúdo Primeira República, e os estudantes foram estimulados a fazer pesquisas para aprofundar os seus conhecimentos sobre o Cangaço. Após ampla discussão em sala, os estudantes foram convidados a conhecer um pouco mais sobre o Cangaço visitando espaços emblemáticos e que contam parte da História dos cangaceiros, na região da cidade de Paulo Afonso, município baiano. Ao longo da viagem, os estudantes fizeram visitas a museus, percorreram trechos das rotas do

⁵Trata-se de uma escola particular e a referida atividade consiste em uma viagem de estudo com a turma do 9º ano para a região de Paulo Afonso. Os estudantes saem de Feira de Santana com destino a Paulo Afonso onde ficam hospedados por três dias e visitam alguns espaços naquela região: a casa da cangaceira Lídia, o Raso da Catarina, a cidade de Piranhas em Alagoas, Angiquinhos em Delmiro Gouveia e Xingó em Sergipe. Nesses lugares os estudantes fazem coletas de dados para a produção de um texto que pode ser publicado no jornal da escola, o Gênese Cultural. A atividade é coordenada pelo professor Augusto Spínola Cardoso Junior e desenvolvida por professores de várias disciplinas com o objetivo de aprofundar conteúdos trabalhados em sala de aula.

cangaço e assistiram a uma palestra sobre o tema. No retorno à escola, os estudantes produziram um texto sobre a experiência que possibilita perceber:

[...] em alguns dos artigos dos estudantes que participaram desse tipo de atividade o reconhecimento dessa prática como elemento importante na sua formação, como podemos notar na fala das estudantes Beatriz Costa, Luiza Ribeiro e Mariana Bezerra, do 9º ano: “Essa viagem fez com que pudéssemos adquirir conhecimentos de uma forma mais real de fatos históricos presentes naquelas histórias de sala de aula que estudamos”. (Gênesis Cultural, 2013, p. 6, FONTES, 2015, p. 49)

Ao término da produção monográfica, surgiu o desejo de percebermos como seria a realização de uma atividade como esta em uma escola da rede pública de ensino. Buscando qualificar a minha prática, aliado ao meu sentimento de pertença e ao acesso ao campo de pesquisa com o acolhimento da Escola Municipal Agripina de Lima Pedreira, escolhi a cidade de São Gonçalo dos Campos enquanto *locus* da pesquisa.

Esse desejo foi colocado em prática com o projeto de intervenção “Conhecendo os territórios de identidade e resistência negra e indígena, na cidade de São Salvador: uma visão da capital pelo olhar do interior”, desenvolvido no então chamado Colégio Municipal Agripina de Lima Pedreira. A atividade foi pensada como ponto de partida para as discussões sobre resistência e identidade negra e indígena. A escolha do tema se deu por entender que é importante ouvir a voz destes povos que estudamos e que lutaram e lutam pelo reconhecimento e valorização das suas culturas. Para isso, iniciei as discussões acerca da temática em sala de aula, a partir do conteúdo Brasil colônia, quando, além de falar sobre a resistência dos povos negros e indígenas no período, questionou-se a situação de vida dos negros e índios nos dias atuais. No trabalho de campo, os estudantes visitaram, no mesmo dia, o terreiro de Candomblé Vintém de Prata e a reserva indígena Thá-Fene. Ao voltarem da viagem, produziram um texto sobre identidade e resistência com base nas experiências que vivenciaram naqueles espaços.

No momento em que fiz a leitura da produção dos estudantes e observando a repercussão da atividade na escola, percebi que, para além dos conteúdos programáticos trabalhados, obtivemos êxito na EREER. Verificamos como resultado desta atividade que estudantes tiveram uma mudança comportamental notável diante da diversidade étnico-racial, a qual reverberou em várias turmas que não

participaram da atividade. Representantes de turmas que não participaram da viagem foram à direção da escola e vieram a mim, argumentando que eles queriam saber se o que os colegas estavam falando era verdade. Queriam saber, por exemplo, se ainda existiam índios. Os estudantes que realizaram a viagem começaram a demonstrar mais respeito pelas comidas de terreiro, o que observamos através de relatos no Caderno de recordações.

Em 2017, ao iniciar as atividades no mestrado, a minha turma foi recepcionada com um evento que contava com a presença de egressos que nos proporcionou conhecer um pouco da dor e da delícia de fazer um mestrado profissional. Em mesas redondas, tivemos acesso, a materiais produzidos pelas turmas anteriores e ao complexo percurso para a sua materialização através de relatos dos egressos e de alguns professores do programa.

Este primeiro contato, ainda que impactante para mim e para alguns colegas, serviu de referência para os passos que se seguiram ao longo do curso. Pois faço parte da quarta turma deste mestrado. Vale ressaltar que este programa já nasce em meio à política de contenção de gastos do Governo Federal. Ano após ano, vem reduzindo os recursos da universidade pública, e conseqüentemente a redução do número de bolsas de pesquisas, financiamento para a realização de eventos dentre outras condições materiais que são imprescindíveis para o funcionamento de programas de mestrado e da universidade de um modo geral. Com as apresentações dos egressos naquele evento, ficamos mais implicados com a situação econômica da universidade e cientes dos desafios da elaboração dos produtos finais, que podem ser feitos a partir de várias linguagens e formatos. Cada um desses formatos tem especificidades que requer do mestrando domínio habilidades com a diagramação e ilustração no caso dos livros, e edição audiovisual no caso dos documentários.

Nesse primeiro contato, também refletimos sobre a relevância de produzirmos material didático de qualidade sobre a temática que versa o nosso mestrado, o que serviu para consolidar a intenção de quem já pretendia produzir material didático e contribuiu para que alguns colegas que pretendiam fazer dissertação mudassem de ideia e optassem pela produção de material didático.

No primeiro semestre, cursamos as disciplinas História da Educação e do Ensino de História, ministrada pela professora doutora Solyane Silveira Lima, Teorias e Métodos da História com o professor doutor Eliazar João da Silva, e Política, teorias e experiências curriculares da educação com as professoras doutoras Vanda Machado da Silva e Rita de Cássia Dias Pereira Alves e o professor doutor Claudio Orlando Costa do Nascimento.

Na disciplina História da Educação e do Ensino de História, fizemos reflexões sobre a educação no Brasil, com ênfase no ensino de história, buscando identificar as rupturas e permanências encontradas nas escolas ainda hoje. Nessa disciplina, houve uma preocupação em abordar em que momento os negros passam a ter acesso à educação e que tipo de educação é pensada para essa população. Nela tivemos o prazer a agradável e frutífera leitura do texto Recruta-los jovem: a formação de aprendizes de marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905) de Solyane Lima 2013, com o qual fizemos uma série de análises sobre como a educação é pensada para diferentes públicos, com objetivo de direcionar os sujeitos a locais específicos. Como é o caso dos jovens órfãos e desvalidos que recebiam uma educação voltada ao ofício de marinheiro.

Com a disciplina Teorias e Métodos da História, além das contribuições para a construção do referencial teórico e metodológico de nossas pesquisas, tivemos um momento de socialização dos projetos que contou com a presença dos orientadores. Nesse momento, recebemos as contribuições do orientador, do professor da disciplina e dos nossos colegas, o que eu acredito que enriqueceu bastante a pesquisa. Foi neste momento que, por meio da contribuição dos colegas e professores optei por mudar meu produto, de um livro com o relato dos estudantes para a produção de um diário de bordo. De uma proposição inicial de livro paradidático enquanto resultado de uma viagem de estudos para a elaboração de subsídios metodológicos para a produção de conhecimento escolar, alteramos a nossa curiosidade epistemológica com os questionamentos que balizam esta pesquisa e a sua produção final. Também destaco aqui os autores Carl Friedrich Philipp Von Martius que por meio da sua obra Como se deve escrever a história do Brasil 1845 que nos ajuda a compreender como a nossa história foi registrada apresentando o português enquanto os protagonistas e o negro e o indígena enquanto coadjuvantes que contribuíam com a força de trabalho. Apresentando

bases interpretativas para a história do Brasil.

Política, Teorias e Experiências Curriculares da Educação foi uma disciplina que nos possibilitou refletir sobre os currículos e de que forma podemos ou não construí-los ou reconstruí-los. Aqui também aprendemos que é possível ter uma produção acadêmica consistente com uma linguagem acessível. O que me fez ser mais cuidadosa com a linguagem adotada em toda a minha produção, desde os artigos, relatórios ao produto final.

No segundo semestre 2017.2 foram ofertadas algumas disciplinas com a temática mais direcionada à história da África e povos indígenas, as quais tive muita vontade de cursar. No entanto, devido à minha demanda profissional (pois cursei essa etapa do mestrado trabalhando na Educação básica) não pude me matricular em um número maior de disciplinas. Por isso, optei pelas disciplinas que acreditei que, naquele momento, iriam contribuir mais para resolver as fragilidades que ainda tinha em minha pesquisa. Assim, cursei as disciplinas Cultura nas Américas, ofertada pelo professor doutor Emanuel Luís Roque Soares, Metodologia da pesquisa e da produção de Material Didático com a professora doutora Martha Rosa Figueira de Queiroz e Diversidade e Material Didático com o professor doutor Sérgio Armando Diniz Guerra Filho.

Na disciplina Cultura nas Américas estudamos as influências africanas, em especial aquelas relacionadas à religiosidade de matriz africana em nossa cultura, bem com a sua complexa relação com os espaços educacionais. Sempre buscando aproximações com elementos que nos rodeiam e que muitas vezes não são percebidos, tais como as comunidades quilombolas. Colaborando assim para a ampliação dos conhecimentos sobre esse universo diverso que é a cultura negra, me dando assim um suporte para as discussões sobre essa temática que é central em meu trabalho de campo.

Na disciplina Metodologia da pesquisa e da produção de Material Didático fizemos leituras de textos como Olhar e ser visto: produção autoral negra no espelho da arte brasileira de Janaína Barros Silva Viana e Wagner Leite Viana 2012 que traz discussões sobre sujeitos importantes para a arte sacra afro-brasileira como Mestre Didi e Rubens Valentim e apresentam propostas de como trabalhar educação e

preservação patrimonial dando visibilidade a autoria negra na arte brasileira por meio do Museu da memória, Poética de reprodutibilidade e o Livro-objeto autobiográfico.

Para além da dimensão teórica do componente, fomos provocados a cada encontro a realizar uma atividade com dimensões mais práticas. Em todos os encontros deveríamos socializar um material didático com a turma e uma sugestão de como usá-lo. Acredito que esse exercício colaborou para o amadurecimento das nossas propostas de material didático, pois toda vez que apresentava ou via um colega apresentar um material didático aprendia com os seus erros e acertos, esperando não os cometer no trabalho final. No trabalho de conclusão desta disciplina, fizemos o primeiro esboço do nosso material didático, no meu caso a primeira versão do diário de bordo.

Como um caráter mais teórico, a disciplina Diversidade e Material Didático, foi fundamental para conhecer melhor autores e concepções do ensino de História. Além disso, fizemos discussões conceituais importantes, a exemplo dos conceitos de didática e epistemologia da história apresentados por Fernando de Araújo Pena 2014 em seu texto A relevância da didática para uma epistemologia da história. Todas as atividades propostas pelo professor Sérgio Guerra Filho aconteceram buscando sempre um diálogo com as pesquisas em andamento, contribuindo significativamente para o amadurecimento e concretização da mesma.

Ainda em 2017, participei do IV Encontro Estadual de Ensino de História, que ocorreu de 10 a 12 de outubro, na UNEB campus XIV, Conceição do Coité. Nesse evento, participei do grupo de discussão Fontes, Linguagens, Materiais didáticos: experiências e reflexões sobre a prática docente em História, com o texto “As viagens como atividade de campo em aulas de história na educação Básica”.

Em 2018, os esforços foram direcionados para a escrita dos produtos e relatório, de modo que as minhas atividades ficaram mais concentradas fora dos muros da universidade. Nesse ano, participei do IX Encontro Estadual de História, que aconteceu entre os dias 04 e 07 de setembro na UNEB campus V Santo Antônio de Jesus. Apresentei no simpósio temático Fontes, Linguagens, Materiais didáticos: experiências e reflexões sobre a prática docente em História o texto “Viagens de

estudo e produção de conhecimento histórico escolar: uma proposta de projeto para a elaboração de material didático”. Essa experiência pode ampliar o meu repertório acerca da produção historiográfica sobre os movimentos sociais.

Após o evento, 22 dias para ser mais precisa, eu me tornei mãe de Bia, e por isso fiz uso do direito de afastamento legal por conta da maternidade. Ao retornar às atividades acadêmicas, junto com o meu orientador fizemos os ajustes necessários para a qualificação que ocorreu no dia 19 de junho de 2019.

Aqui também quero registrar as contribuições da banca, que de forma muito afetuosa e vem colaborando com este trabalho, pois as professoras Marta Rosa e Cristina Lírio conseguiram fazer com que o momento da qualificação fosse leve, produtivo e estimulante. Trazendo importantes elementos para compor os produtos os quais não conseguia perceber a sua ausência por estar tão imersa nele. Que vão desde itens a serem acrescentados na lista de checagem, como a criação de uma lista de contatos com os contatos dos estudantes e seus responsáveis, e criação de uma identidade visual do grupo a importância de trazer a minha experiência enquanto de estudante da educação básica que me motivou a fazer as minhas escolhas profissionais.

Também foi acrescentado referências dentre elas Ilmar de Mattos para discutir o conceito de história escolar e Carla Viviane Paulino para discutir o uso dos relatos de viajantes enquanto fonte.

4 Uma possibilidade de uso da viagem de estudo para a educação das relações Étnico-raciais

Neste tópico, discuto a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais e analiso alguns textos produzidos pelos estudantes que participaram da viagem, durante a qual fizemos uma visita a um terreiro de candomblé e a uma reserva indígena. Busco compreender esta temática pensando o ensino de história como possibilidade de os estudantes desconstruírem imagens estereotipadas dos indígenas e dos negros.

A imagem que prevalece dos indígenas no Brasil é estereotipada e corresponde muitas vezes a uma fantasia de uma pessoa quase nua, com o corpo coberto apenas por penas, palhas com muitas pinturas na pele. Essa imagem tem sido construída historicamente num longo processo que se inicia desde a chegada dos europeus em solo ocupado por vários povos que passaram a ser denominados índios. Este termo não comporta a diversidade cultural, étnica, linguística das populações que habitavam o território que hoje é o Brasil.

Essa imagem estereotipada contribui para que a sociedade brasileira não consiga identificar e nem saiba lidar com as populações indígenas do país na atualidade. Isso, principalmente, se levarmos em consideração o fato que os indígenas se apropriaram de elementos culturais dos não-índios, no modo de se vestir, falar, no uso de tecnologias como celular e internet em um dado momento de suas trajetórias de luta e resistência. Esse tipo de indígena muitas vezes é tachado de falsos índios. No Brasil, observa-se, mesmo que de forma tímida, os indígenas adentrando os muros das universidades, conquistando lugares que lhes são negados e tentando, dia após dia, desconstruir imagens estereotipadas e ideias equivocadas a seu respeito.

Na reserva indígena, os estudantes passaram por experiências que podem contribuir para esse processo de desconstrução das imagens estereotipadas daqueles povos. Tiveram contato com informações e puderam observar algumas características do modo como aqueles indígenas vivem e tiveram também a oportunidade de ouvir uma perspectiva sobre o processo de colonização que não encontramos nos livros didáticos: a perspectiva dos descendentes daqueles que

resistiram à colonização. Ainda na reserva, ouvimos do cacique a história do seu povo e as dificuldades que encontram para manterem vivas as suas tradições em meio a sociedade contemporânea. Por um lado, são pressionados a se inserir no universo das tecnologias e diversas práticas culturais e, por outro, são cobrados a permanecer em suas aldeias, vivendo do mesmo jeito que viviam no Brasil colônia.

Na referida viagem, pude observar que os estudantes saíram da reserva com uma imagem do ser índio muito diferente daquela que tinham quando chegaram. Nos diversos momentos de debates em sala sobre os indígenas antes da viagem, os estudantes tinham uma ideia que não correspondia com o que puderam ver na reserva. Só conseguiram compreender que não se tratam de pessoas primitivas que andam nuas no meio do mato e não conseguem falar bem o nosso idioma, ao terem contato com a reserva. Perceberam que os indígenas podem ter acesso a TV, a Internet ou fazer um curso universitário sem deixar de acreditar nos encantados ou de se reunir para tomar decisões importantes ao redor de uma fogueira. Com este comportamento dos estudantes podemos perceber que o estereótipo acerca dos povos indígenas ainda é muito forte. O que me remete a uma análise feita por Andreia de Lima Ribeiro Sales e Marcelo da Cunha Sales no texto Contribuições para desconstrução de estereótipos: a imagem do índio brasileiro. Onde os autores embasados nas observações feitas no processo de confecção do vídeo documentário Índios do Brasil percebendo que há “congelamento cultural” e propõem a seguinte reflexão:

E até quando vamos continuar ouvindo que o índio de ‘verdade’ é o que vive nu, como peixe, mora na mata e faz hu,hu,hu com a boca? Por que não aceitar que eles e nós passamos e sempre passaremos por um processo chamado interculturalidade. Ou será que ainda usamos as mesmas roupas dos portugueses de 1500?

A interculturalidade, de acordo com Bessa Freire (2009:94) “é o resultado da relação entre culturas, da troca que se dá entre eles. Ou seja, tudo que a humanidade produz de bom e que merece ser usufruído por todos”. O que acontece é que a maioria das coisas foram impostas aos indígenas e não foi lhes dado direito de escolha. (SALES e SALES, sd, p. 7,8)

Assim como dos indígenas, com os negros o que prevalece também é uma imagem estereotipada. Além disso, as relações estabelecidas em sociedade entre os europeus, os negros africanos e seus descendentes no Brasil têm sido permeadas por diversas práticas do racismo, discriminação e, exclusão social. Desse modo, a imagem do negro está muitas vezes associada a lugares sociais específicos, de

pouco prestígio. Por exemplo, as pessoas não acham estranho ir ao consultório médico e não serem clinicadas por médicos negros. Parece naturalizada ideia de que não existem médicos negros. Assim, quando uma pessoa branca anda pelas ruas toda de branco, pode ser encarada como médico ou enfermeiro, mas se uma pessoa negra se vestir da mesma forma pode ser percebida como um pai de santo, o que pode ser observado de forma tão comum, quanto naturalizada. Ana Célia Silva traz esta discursão ao falar sobre as representações no livro didático:

Por outro lado, os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania. No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência. (SILVA, 2005, p. 21)

De modo que a todo o momento temos elementos culturais e formativos que reforçam os estereótipos e colaboram para relações que ultrapassam os sentidos e as percepções, se materializando nas condições de vida. Isso pode ser identificado nos dados do IBGE que demonstram que a população preta e parda do Brasil ganha menos do que a população considerada branca, segundo o Censo de 2010, bem como os negros compõem cerca de 64% da população carcerária como apontam os dados do Inforpen de 2015 (BRASIL, 2015).

Essa realidade é reflexo do racismo ainda muito presente nas relações sociais em diversos contextos. Infelizmente, a escola também contribui para a perpetuação de práticas racistas, quando não incluem o tema nos planos de ensino, quando os livros didáticos usados só mostram pessoas negras no contexto da escravidão, e em muitas outras circunstâncias, inclusive de práticas que negam a estética negra no âmbito da escola. Por isso, e por questões inerentes a sua função formativa, esta instituição tem papel importante no sentido de combate ao racismo e desconstrução das imagens negativas dos negros. O dispositivo metodológico que propomos se insere no âmbito deste caráter formativo.

Após a viagem, também pude observar que os estudantes mudaram a concepção que tinham das práticas religiosas de matriz africana a partir dos textos que produziram. No terreiro de candomblé, em contato com as pessoas, com

ambiente onde puderam observar elementos sagrados os estudantes tiveram experiências diversas. Ao conhecer o espaço, passaram a ter uma ideia, ainda que do ponto de vista do visitante, dos rituais, dos símbolos e seus significados. Com isso, houve uma contribuição para um processo de desconstrução da demonização das práticas religiosas de matriz africana.

Antes da viagem - ao iniciar as discussões sobre Brasil colônia, que envolve o massacre indígena e a escravidão negra e indígena - busquei estabelecer relação com as políticas de ações afirmativas e as condições de vida desses povos e comunidades na contemporaneidade. Com isso, pude notar que muitos estudantes não conseguiam perceber a existência do indígena na contemporaneidade, bem como enxergar o negro fora da condição de escravizado.

Analisando os textos produzidos pelos estudantes, notei que algumas informações se repetem em vários textos, aqui destacarei duas. Uma delas demonstra como mudaram a visão que tinham da religião de matriz africana. A primeira, é a ideia de resistência enquanto o movimento de luta e fuga; e a segunda, é a informação de que foram bem recebidos nos espaços visitados e que as pessoas que os receberam eram educadas. A primeira informação possivelmente tem influência dos textos do livro didático, que traz como resistência negra o movimento de fuga para os quilombos e a capoeira, como meio de resistência e luta.

A segunda informação foi identificada inicialmente nos diálogos em sala com os estudantes que aos poucos foram sinalizando que achavam que as pessoas do terreiro eram pessoas grosseiras, perversas e que os assustariam com as coisas daquela religião. Isso pode ser visto também nos trechos dos textos dos estudantes Jujuba⁶ e Pé de Moça:

Uma coisa que a viagem me fez refletir que somos todos iguais, não é por que a pessoa é de uma religião que ela não presta.

A viagem foi muito boa eu gostei muito por que eu nunca tinha estado em um terreiro e nem em um lugar que tem muitos índios. (Estudante Jujuba 2016)

⁶ Para preservar a identidade dos estudantes utilizarei nomes fictícios, todos receberam nomes de doces. A escolha destes nomes se dá por conta da relação afetuosa e de consumo com este tipo de alimento.

A viagem foi divertida e muito legal e conheci o terreiro, conheci os povos que compõem o terreiro eles falaram um pouco da religião deles falaram como funciona as festas que eles dão no terreiro para agradecer as coisas boas e também as coisas ruins.

Eles são pessoas legais, achava que eles eram diferentes de nós, mas não, eles são pessoas iguais a nós só que segue uma religião diferente. (Estudante Pé de Moça 2016)

Tendo em vista esta mudança de postura dos estudantes na atividade, defendo a importância de pensar em uma proposta de educação para as relações étnico-raciais compreendo que a identidade e cultura são elementos importantes a serem trabalhados nas escolas, pois sabemos que alguns grupos tiveram os seus aspectos culturais cerceados, como é o caso dos povos negros e indígenas que foram historicamente invisibilizados socialmente e culturalmente inferiorizados. Esse processo contribuiu para a negação dos aspectos identitários e culturais desses povos, tendo como a propagação da ideia de que o que vem desses povos, como suas culturas são coisas inferiores. Isso pode ser observado em várias situações de naturalização e de ridicularização desses povos em falas corriqueiras como “programa de índio” (para programas chatos), e “a coisa tá preta” (para se referir a situações difíceis e/ou desconfortáveis). Segundo Nilma Lino Gomes,

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. (GOMES, 2005, p. 43)

Sendo assim, práticas que reforcem estereótipos e estigmas colaboram para a negação da identidade negra e indígena, bem como práticas que valorizem, que deem visibilidade e que positivem os elementos culturais e identitários desses povos possibilitam aos sujeitos que têm contato com essas práticas de valorização se reconhecerem enquanto sujeitos pertencentes a esses grupos e a se orgulhar disso. Pois:

Quando não refletimos seriamente sobre essa situação e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo. É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos

poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros. (GOMES, 2005, p. 49)

Por isso, enquanto professora de História da educação básica, compreendo que é preciso pensar cotidianamente em meios para desnaturalizar o racismo. Nesse sentido, desenvolvi uma atividade com estudantes na qual me propus a pensar a Educação para as relações étnico-raciais (ERER), por meio da abordagem dos conceitos de identidade negra e indígena.

Esta realidade de racismo pode ser transformada positivamente na medida em que as instituições escolares assumirem suas responsabilidades no processo de desconstrução do racismo e dos estereótipos atribuídos a negros e indígenas. Nesse processo, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 são marcos legal importante. Porém, observa-se que as instituições escolares têm dificuldades com a implementação destas leis. Por isso, em 2004, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e em 2009 o Plano Nacional para sua implementação. Nas Diretrizes, foram “estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados. Também são propostas as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2009, p. 14).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira buscam contribuir para o combate ao racismo e discriminações, propondo

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2005, p. 10)

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem como principal objetivo colaborar para que

[...] o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2009, p. 27).

Além disso, este documento apresenta atribuições para todas as instituições, agentes educacionais no processo de implementação das referidas Diretrizes e da Lei 10.639/03. Assim, acredito que é importante que a escola se aproprie desses documentos no sentido de orientar suas ações voltadas para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais.

A fala desses estudantes sinaliza alguns elementos importantes, dentre eles, a escola enquanto um espaço de formação de valores que visam o respeito às diferenças, que com ações como essas cumprem o seu papel enquanto escola como é colocado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana quando diz que:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2005, p. 07)

A escola pode e deve promover ações que estimulem o respeito à diversidade, e eu pude, pela experiência aqui estudada, perceber que essa atividade promoveu a muitos estudantes o primeiro contato com um “templo” de religião de matriz africana e com uma comunidade indígena, o que colaborou para a desmistificação desses espaços e construção de uma imagem mais respeitosa sobre as pessoas que o compõem.

5 A materialização da pesquisa em formato de Diário de Bordo e Orientação destinadas ao docente

Buscando materializar o resultado desta pesquisa de forma viável nas escolas da rede pública da Educação básica, foram construídos dois materiais, um direcionado ao corpo docente e um direcionado ao corpo estudantil. Os quais detalharei a seguir. Em ambos os textos busquei utilizar uma linguagem que os deixassem confortáveis na leitura. Também busquei elaborá-los em um formato que possibilita diferentes formas de acesso, para isso pensei em uma estrutura física que possibilita maior conforto no manuseio. No entanto não descartei a possibilidade de a escola fazer a reprodução por meio de impressão e fotocópia deste material que estará disponível em uma versão digital no site deste programa de mestrado. Pensando nessa realidade fiz a opção de usar a ilustração e todo o corpo do texto em preto, visando uma melhor qualidade em caso reproduções feitas pelas escolas.

Para uma melhor compreensão do que se pretendia teoricamente e os caminhos percorridos para a materialização destes textos tratarei deles em dois subtópicos onde tratarei dos produtos que serão direcionados a escola.

5.1 Diário de Bordo

O registro das experiências, vivências durante a viagem é uma etapa importante da atividade e que contribuirá para a produção de conhecimento do estudante. Por isso, proponho a utilização do que estamos chamando de diário de bordo. Os registros, relatos de viajantes tem um lugar importante na produção do conhecimento histórico. Nesse sentido, antes apresentar uma proposta de elaboração de diário de bordo para registrar as experiências durante a viagem para pelos estudantes, discuto um pouco sobre este tipo de registro e sua importância para a produção de conhecimento histórico.

Ao iniciar as minhas pesquisas sobre viagens enquanto dispositivo metodológico da educação formal, me deparei com textos e informações sobre os registros de viajantes, conseqüentemente com a sua importância para a produção historiográfica. É de amplo conhecimento que parte da História do Brasil teve como

fonte registros de viajantes, que vinham para esse território com o objetivo de documentar o que tinha por aqui para que a história desse lugar “pudesse ser escrita”. Uma parte dessas expedições era financiada por governos europeus e tantas outras eram feitas por iniciativas de autônomos, que faziam as viagens custeadas pelos próprios com o objetivo de posteriormente publicar livros sobre as viagens, como é o caso de Oscar Leal, citado no Boletim de socialização.

No caso específico de Oscar Leal, Luz (2008) nos diz que os registros e a publicação dos seus diários foram de grande importância para a historiografia de Goiás. Mas podemos citar também as expedições artísticas que fizeram registros imagéticos por meio da pintura de telas que retratam paisagens e cenas do cotidiano, cujas imagens mais difundidas são as de Jean Debret.

Dentre as possíveis produções que utilizam os registros de viajantes, consideramos relevante o recente estudo de Josivaldo Pires de Oliveira, Mestre Bel. Ele apresenta o Boletim (editado a partir de 1925 e 1970 em Lisboa) da Agência Geral das Colônias ou Ultramar como uma importante fonte para o estudo da experiência colonial, discutindo a relevante produção da atividade científica realizada pelos padres da Congregação do Espírito Santo, em missão religiosa no Sul de Angola. (OLIVEIRA, 2018) Com este trabalho, Oliveira contribui para a produção historiográfica da relação de diáspora Brasil, Angola, através de registros de viajantes, que tinham missão religiosa e desenvolviam pesquisas científicas de caráter etnográfico.

Maristela Oliveira de Andrade nos apresenta um exemplo contemporâneo de uma viagem financiada pelo governo brasileiro ao Timor Leste, através da qual um brasileiro enviado em missão apresenta o seguinte relato que subsidia as suas pesquisas:

Bali tem toda a energia, modernidade e tradição, cenários de verdade e turistas!!! Enquanto Díli tem toda a baixa energia, clima pesado, desrespeito às tradições (a ONU e a UNTAET – junta de coordenação política da ONU se encarregaram de acelerar esse “processo” oferecendo gorjetas de 50 dólares e esmolas de 10 dólares às crianças), cenários destruídos (queimados e descaracterizados) e Australianos dentro de carros sem a mínima vontade de descer deles. [...] Em Díli, os australianos fazem relatórios em casa e nos ministérios, alguns, serviço social, ensinam aos jovens o Inglês para que estes não aprendam, tão velozmente o português, e fazem muitos negócios. Constroem pontes, casas, escolas... Bebem pouco, compram somente em supermercados australianos, e

moram somente em hotéis australianos.

Ao analisar o documento, Andrade ressalta a plasticidade na habilidade manifestada nos registros com relação às interações construtivas com “o outro” em contextos de diferentes povos:

Este depoimento é revelador das permanências no padrão de atitude entre os diferentes povos e suas culturas em situação de contato, e de que os registros feitos nos diários de viagem continuam sendo de extrema importância para captar o modo de ser e de viver do outro, ainda que sob fracas condições de controle de pesquisa científica, já que a observação nestas condições flui com facilidade, favorecendo análises comparativas que afloram naturalmente no discurso. As possibilidades de extrair lições dos relatos dos viajantes tornam esta literatura uma fonte preciosa e inesgotável de informações que agregando impressões subjetivas do viajante é capaz de traduzir a realidade com mais acuidade do que qualquer outra fonte, sendo, portanto, um instrumento que pode conduzir a uma interpretação do significado das culturas para compor sua história cultural. (ANDRADE, 2005, p. 08)

Diante do que foi apresentado por Andrade, percebe-se que não se trata de uma prática abandonada com o passar do tempo, sendo o registro de viajantes, portanto, um instrumento de pesquisa importante ainda hoje utilizado nacional e internacionalmente.

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira nos diz que:

As informações escritas e descritas em cada linha e nos espaços das (entre)linhas possibilitavam a circularidade entre os campos empírico e teórico da/na pesquisa.

Nessa perspectiva (e em outras também), o diário de campo constituiu-se como lugar de informação de pesquisa e de formação para o sujeito pesquisador. Cabe destacar que foi também um de no campo das relações entre a(s) cultura(s) como “artifício(s)” e fundante(s) da/na vida dos sujeitos sociais. (R. OLIVEIRA, 2014, p. 84-85)

Assim, podemos pensar no diário de campo enquanto um dispositivo que possibilitará ao estudante transitar entre a teoria, trabalhada em sala de aula, e a prática da pesquisa que vai dando os primeiros passos para a sua concretização nas anotações feitas pelo estudante pesquisador. E terá como consequência a construção de materiais que trazem a narrativa de grupos ainda silenciados no espaço escolar.

O que é acrescentado pelos meus estudos é o caráter formativo deste tipo de atividade. Quem faz a viagem de estudos, elaborando também os seus registros, e fazendo posteriores imersões críticas sobre a temática em debate, faz uma

imersão cultural que mobiliza e desestabiliza conceitos, valores, conhecimentos e culturas. Desta forma, compreendo que neste contexto acontecem aprendizagens que se diferenciam das que ocorrem através de metodologias mais convencionais das práticas escolares. Para melhor entender o que acontece neste tipo de situação, recorro à autora Silvia Michele Macedo de Sá, a partir do conceito que ela defende e denomina como etnoaprendizagem.

Pelas características socioantropológicas das *etnoaprendizagens*, acredito que estes fenômenos educacionais, por sua emergência complexa, não podem ser contemplados por perspectivas homogeneizadoras ou fragmentados, pois os nossos referenciais histórico-culturais se configuram de forma conjugada em toda experiência aprendente, assim, as experiências vividas estão profundamente relacionadas aos processos e conteúdos a serem aprendidos, aos diversos tipos de saberes que se dinamizam e complementam em prol da aprendizagem. Neste sentido, aprender não significa ter que perder referências, esquecer-se das nossas tradições, ou mesmo ausentar-se do mundo da vida. (MACEDO SÁ, 2016, p. 11)

Assim, a viagem possibilita aos estudantes outra forma de apreender, trata-se de uma aprendizagem centrada na ancestralidade, na oralidade e em conhecimentos que não são comumente abordados na escola.

Partindo desta perspectiva, o diário de bordo deve ser usado enquanto um elemento de registro que compreende que o seu autor é um sujeito que, ao observar, está elencando elementos da experiência com a qual ele está interagindo. Azevedo e Carvalho (2009) nos dizem:

Temos, assim, dois momentos de escrita desse diário. O primeiro momento podemos dizer que seja o do presente. É aquele em que o diarista está em campo, registrando o que passa por sua pele, o que toca sua sensibilidade. É o momento de registro do acontecimento, é um constante exercício de estar fixado ao presente sem perder-se em divagações ou tentativas de interpretação e análise, pois sempre se corre o risco de se perder alguma fala, gesto, sensação ou reação que seja essencial para aquela cena que se descortina aos olhos de quem diariza. Escrever é, então, a composição de paisagens e enunciados que se atualizam ao passarem pela mão do autor. (AZEVEDO e CARVALHO, 2009, p. 209)

Neste momento crucial das pesquisas dos estudantes, a percepção apurada é de extrema importância para o trabalho, de onde podemos entender que para fazer novas descobertas sobre uma temática saberes anteriores são também elementos que compõe a sensibilidade do que é perceptível. Essa etapa é a base para o segundo momento, o da reescrita.

O segundo momento é o da reescrita, ou seja, a tentativa de tornar compreensível para outros leitores todas as anotações feitas no calor do

vivenciado. Trata-se, então, de resgate de memórias, da constituição de uma narrativa. E a produção dessa narrativa se dará no tempo das intensidades, não cronológica, pois a primeira escrita do diário obedece ao tempo do acontecimento, do sentido, do momento, não o minuto a minuto. E a cada trecho reescrito, a memória rompe com o instaurado e se remete a outras coisas, outros momentos que não aquele que está sendo transcrito. Assim, só é possível escrever uma narrativa do presente, atualizando o passado, “um passado sempre a se refazer no presente”. (AZEVEDO E CARVALHO, 2009, p. 209)

O jovem pesquisador em formação (o estudante) irá passar por uma experiência parecida com a aqui descrita. Cabe ao docente acompanhar este processo auxiliando para que estudantes comecem a distinguir o que se trata de constatações do fenômeno observado as análises pessoais. Podemos pensar essa reescrita em diversas linguagens. O/a professor/a, conhecendo as características da turma e ou em diálogo com a mesma, poderá escolher qual o melhor formato para essa reescrita, que pode ser uma exposição de desenhos e ou fotografias, poemas, textos dissertativos, pôster... É importante possibilitar ao estudante espaço para propor o formato e a dinâmica de socialização.

Compreende-se a viagem de estudo como uma atividade de pesquisa que estudantes e docente trabalham juntos e partindo da perspectiva de Educar pela Pesquisa de Pedro Demo: “O aluno-sujeito é aquele que trabalha como o professor, contribui para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática, participa ativamente em tudo.” (DEMO, 2011, p. 36)

Quando o/a estudante se sente sujeito do processo educacional, podemos ter gratos resultados, como o que obtive com os discentes no retorno da viagem com a turma do Colégio Agripina. Ainda eufóricos com a vivência foi sinalizado pelos discentes o desejo de agradecer aos espaços que eles visitaram pelas calorosas e produtivas acolhidas. Depois de algumas propostas, as turmas chegaram ao consenso de fazerem o que foi chamado por eles próprios de cadernos de agradecimentos. Inspirados em uma prática das garotas adolescentes da cidade, que fazem cadernos de recordações (Um caderno que é disponibilizado para os amigos deixarem mensagens para serem guardadas para a posteridade.). Os estudantes me apresentaram a proposta de fazer um caderno para cada espaço visitado em forma de agradecimento.

Ao acolher a proposta, me comprometi a providenciar os cadernos e a entregar nos espaços visitados, e os estudantes se encarregaram de produzir os

seus agradecimentos, que apareceram em várias linguagens, recados, músicas, desenhos, poemas...

Inspirada na atividade supracitada e buscando aprimorá-la, desenvolvi uma proposta de diário de bordo que pode ser utilizado em atividades similares. Nele os estudantes deverão fazer os registros manuais, por meio da escrita e/ou desenhos, pois o mesmo conta com páginas pautadas e em branco, para que os estudantes tenham a liberdade de escolher o tipo de registro. No entanto achei pertinente a construção de um material que apresente aos estudantes a necessidade de realizar uma pesquisa antes da viagem para obter informações sobre os espaços a serem visitas. Bem como orientações do que levar e como proceder durante a viagem. As quais estão na organizadas nas primeiras páginas do diário de bordo, que em sua versão impressa será disposto no tamanho 10/15 cm (meia folha de A4), em papel couché gramatura 150 nas páginas com texto impresso em papel offset gramatura 120 (para uma escrita mais confortável). E encadernados um com uma estrutura acrílica de 3 milímetros para que o estudante tenha como escrever sem utilizar outro apoio.

E para ilustrar e estimular os estudantes a utilizarem também o desenho como forma de registro, o artista plástico Marcos Costa utilizando técnicas mistas de desenho desenvolver a arte que foi diagramada pelo designer Rodrigo Yamashita. Fizemos a opção em manter como cor predominante o preto e o fundo branco para viabilizar a reprodução deste material nas escolas que por ventura não tenham acesso ao material impresso, mas tenham contato com a versão digital que estará disponível no site do mestrado.

Ao pensar na ilustração deste trabalho tinha a intenção de refletir a diversidade encontrada nas escolas, e para isso compreendia que precisava fazer parceria com profissionais que tivessem sensibilidade para tal. Durante a minha busca por um ilustrador fui apresentada a Marcos Costa, que é irmão meu colega de mestrado Edcarlos (que fez a ponte de apresentação). Marcos é um artista negro, natural de São Félix e reside em Salvador, onde se tornou bacharel em artes visuais pela UFBA, arte-educador. Um sujeito que conhece e se reconhece nos territórios transitados ao longo desta pesquisa e que teve a sensibilidade para compreender esse projeto e materializar essa diversidade. Como podemos

observar na imagem abaixo.



Com a intenção que os estudantes se re-conhecessem nesse texto utilizei uma linguagem informal e subdividi nos tópicos que apresento a seguir. #partiuviagem – onde em duas páginas apresentei algumas orientações sobre o preparativo da viagem, sugerindo pesquisas sobre o local a ser visitado e suas regras. Em seguida no tópico Dia da viagem: e agora? apresento uma pequena lista de checagem com elementos básicos que eles devem levar. Posteriormente falo um pouco sobre a importância de lidar de forma respeitosa com os elementos identitários do outro, o que intitulei de Encontros: pessoas, lugares, culturas diferentes. Depois temos uma página e meia pautada para que os estudantes anotem orientações complementares feitas pelo/a docente responsável pela atividade. Os tópicos Olha a Selfie! e Hora do bate papo são orientações que se complementam quanto aos cuidados que são necessários ao fazer os registros imagético, tais como autorização prévia, em caso de vídeos, cuidado com os ruídos... Na sequência sinalizo para os estudantes que eles tem a sua disposição algumas folhas pautadas e em branco para fazer registro ao longo da viagem e por fim no Fica a dica sugiro que eles façam registros de algumas informações sobre o espaço visitado que poderão ajudá-los a iniciar suas observações.

5.2 Orientações para viagens de estudo: ensino de história e educação para as relações étnico raciais.

Compreendendo o espaço da escola como lócus de produção de conhecimento escolar no qual professores e estudantes são autores, elaborei também um material voltado para docentes, intitulado *Orientações para viagens de estudo: ensino de história e educação para as relações étnico raciais*. Segundo Fonseca,

Ensinar história requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços. Requer do professor interações sobre a natureza, a origem e o lugar ocupado por esses diferentes saberes, que norteiam e asseguram sua prática em sala de aula. Os saberes que dialogam no interior do processo educativo, em sala de aula, são provenientes de diversas fontes. São os saberes das disciplinas, os curriculares, os profissionais e os saberes da experiência (Tardif: Lessard e Lahaye, 1991, p. 216) – os saberes da vivência dos alunos, da mídia, dos espaços de trabalho e lazer, dos espaços religiosos e muitos outros. Enfim, todos esses saberes, mediados pela ação dos sujeitos (aluno e professor), são reconstruídos e constituem os chamados saberes escolares. (FONSECA, 2013, p. 118)

O conhecimento escolar é construído por meio do diálogo com diversos saberes, dentre eles os saberes das vivências e dos espaços religiosos, como é apontado por Fonseca. Entendo que uma forma de manter esse diálogo é proporcionando momentos de contato com outros espaços de produção de saberes e conhecimentos, sejam eles formais ou não. Proponho que estes contatos sejam também por meio da realização de viagens de estudo. A viagem desta natureza deve proporcionar experiências com as ações das mulheres e homens na sociedade ao longo do tempo, cabendo ao professor/a de história mediar e chamar atenção para a relação das ações destes homens e mulheres na atualidade aos acontecimentos passados. Por meio desse diálogo, pretende-se que docentes e discentes possam analisar juntos as experiências e construir conhecimento histórico escolar.

Para realização deste trabalho, é importante que os indivíduos envolvidos nesse processo tenham consciência do que se trata, bem como tenham clareza dos seus objetivos. Em se tratando do ensino de História, é fundamental que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem compreendam o que é História e quais são os seus objetivos enquanto área de conhecimento específica, para que,

a partir da apropriação desses objetivos, possam construir conhecimentos significativos e etnoaprendizagens. Selva Guimarães Fonseca, com base em Thompson, nos chama a atenção que:

O objeto da história é reconstituir, explicar e compreender seu objetivo. (Thompson, 1987, p. 57). Logo, o objeto do conhecimento histórico é o real em movimento, as ações de homens e mulheres em sociedade, ou seja, a experiência humana. Sendo esse movimento contraditório, evidencia manifestações contraditórias.

O real chega até nós professores, pesquisadores, alunos, por meio de evidências (incompletas, parciais): registros, documentos, manifestações, objetos, obras de arte, vestígios diversos, etc. Do diálogo mediado pelo professor entre as concepções teóricas, os outros saberes e as múltiplas evidências, nasce o produto dessa operação: o conhecimento histórico – provisório, incompleto, seletivo e limitado. O conhecimento histórico, afirma Thompson (1987, p. 58), ajuda-nos a conhecer quem somos, por que estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestam, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social. Assim, a lógica fundante da produção do saber histórico em sala de aula é a explicitação do real. (FONSECA, 2013, p. 119)

Dessa forma, nós, professoras e professores de História, não devemos nos afastar da realidade e das questões apresentadas no cotidiano da comunidade na qual a escola está inserida. Podemos utilizar as demandas do nosso cotidiano para fomentar pesquisas que construirão saber histórico em sala de aula.

Esta opção metodológica tende a tornar o processo de ensino mais praxiológico⁷, uma vez que a História ensinada passa a ser discutida a partir de elementos mais contextuais. As informações precisam ser analisadas e checadas, é preciso fazer reflexões críticas e intercríticas para se chegar a alguma conclusão. Os conhecimentos são elaborados em processos de interações entre estudantes e professores, entre estudantes e estudantes, entre as experiências e os conhecimentos da escola e as experiências e os saberes construídos fora da escola, bem como com a ciência e suas epistemologias.

Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia

⁷ A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constitui “atos-limites”, não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Somente estes são práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens a implica. E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções. (FREIRE, 1987, p. 58-59)

mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. Opõe-se ao pensar ingênuo, que vê o “tempo histórico como um peso, como uma estratificação das aquisições e experiências do passado”, {56} de que resulta dever ser o presente algo normalizado e bem comportado. (FREIRE, 1986, p. 53)

Na perspectiva de Paulo Freire o diálogo é importante porque para que ele exista é necessário amorosidade e politicidade que incluem um pensar crítico, que estabelece condições de superar a relação hierárquica entre professor e estudante e se estrutura uma situação que possibilita a construção de aprendizagens onde os sujeitos tem condições de compreender os objetos a serem estudados por meio da mediação dialógica. Inspirada na perspectiva dialógica freireana Circe Bittencourt elabora uma perspectiva metodológica para o ensino de história na qual ela defende que o conhecimento escolar tem como base a formação crítica, e para essa formação, o método dialético.

O método dialético corresponde a um esforço para o progresso do conhecimento que surge no confronto de teses opostas: o *pró* e o *contra*, o *sim* e o *não*, a *afirmação* e a *negação*. O confronto das teses opostas possibilita a elaboração da crítica. Esse método, pretende chegar ao conhecimento de determinado objeto ou fenômeno defrontando teses contraditórias, divergentes. (BITTENCOURT, 2008, p. 231)

Para Circe Bittencourt no método dialógico, o conhecimento prévio ganha um status importante entre professores e estudantes para a construção do conhecimento escolar, considerando que para ela a base desse método reside na aquisição social do conhecimento.

No contexto escolar a pesquisa é um meio de construção de conhecimento que tem interfaces com o método dialógico. Pode-se partir de práticas cotidianas da sala de aula e/ou das experiências instituídas fora do contexto escolar, e usar como suporte teórico e metodológico a Pedagogia de projetos. Segundo Maria Elisabette Brisola Brito Prado:

A pedagogia de projetos deve permitir que o aluno APRENDA-FAZENDO e reconheça a própria AUTORIA naquilo que produz por meio de QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO que lhe impulsionam a CONTEXTUALIZAR CONCEITOS já conhecidos e DESCOBRIR outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Nesta situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de idéias, enfim desenvolver COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS para aprender de forma colaborativa com seus pares. (PRADO, 2003, p. 7)

Desse modo, na perspectiva de Prado, a pesquisa deve ser feita e ter sentido e motivação para todos os sujeitos envolvidos, sejam eles professores/a ou estudantes. Dentro dessa lógica de pesquisa, podemos utilizar diversos tipos de fontes, atividades, procedimentos e estratégias, possibilitando diferentes experiências que deverão ser traduzidas em diferentes perspectivas sobre os acontecimentos históricos, enriquecendo o processo de construção do conhecimento histórico no espaço escolar.

Nesse sentido, acredito que a viagem como atividade de estudo é um dispositivo metodológico de pesquisa formação (MACEDO, 2016) onde os estudantes podem ter contato com uma série de fontes, como nos apresenta Cardoso Júnior:

O meio se torna um recurso didático que favorece uma participação ativa (inclusive nas atividades lúdicas, inoportuno citar), em conseqüente compreensão do que está(va) acontecendo ali. A incorporação da existência de uma história regional – ponto de partida para outras histórias – e da fonte oral, muitas vezes mais rica para apontar silêncios e omissões que outras fontes. (CARDOSO JÚNIOR, 2013, p. 5)

Cardoso Júnior, ao utilizar a viagem de estudo como um dispositivo metodológico para trabalhar história regional, defende que, nessa experiência, os estudantes tenham contato com uma diversidade de fontes. O que entra em consonância com Durval Muniz Albuquerque Júnior (2008):

Fazer história do regional, para mim, não é afirmar a região; é colocá-la em questão, é suspeitar de sua existência naturalizada. Fazer história do regional, para mim, implica em colocar no tempo os espaços ditos e vistos como regionais, implica em pensar arqueogeneologicamente as relações de poder e as distintas camadas de saber que vieram a se cristalizar, que vieram a dar contorno e realidade a um dado recorte regional. Fazer história do regional significa pensar que práticas discursivas e não-discursivas fizeram emergir em uma dada configuração histórica uma dada identidade regional. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 63)

Numa perspectiva que busque superar uma prática na qual os estudantes são apenas reprodutores de informações, fazendo deles autores e coprodutores de conhecimento histórico escolar, compreendo a relevância da história regional no campo da historiografia que se ocupa com a desconstrução de estereótipos e a construção de conceitos de identidade coletiva. Assim, compreendo que a viagem de estudo promove a elaboração de etnoaprendizagens que podem ser expressas através de trabalhos finais do projeto. No caso do relato de experiência, de Cardoso

Júnior, podemos ver que o projeto foi concluído com a produção de textos em diferentes gêneros, dentre eles, a literatura de cordel, materializando o conhecimento construído nas diversas etapas da referida atividade.

Seguindo esta mesma lógica, Almeida afirma que:

Para Compiani e Carneiro (1993) o campo é “cenário de gerações, problematização e crítica do conhecimento, onde o conflito entre o real e as ideias ocorre com toda a intensidade” (1993, p. 11). Neste sentido o trabalho de campo pode possibilitar ao aluno a construção de um conhecimento próximo de seu cotidiano, da realidade que o envolve; é também no campo que o aluno poderá questionar informações e conceitos vistos em sala de aula e não compreendidos até então. (ALMEIDA, 2013, p. 03)

Por meio da aula de campo, o estudante, que foi instruído em sala de aula conceitualmente e teve informações prévias do espaço visitado, tem condições de problematizar, tanto as informações já obtidas sobre o mesmo, como ter acesso a algo que colabore para compreensão da temática.

Sendo a problematização compreendida enquanto um meio:

[...] para o desenvolvimento de um pensamento crítico, que forneça instrumentais para que os alunos consigam transformar o manancial de informações às quais tem acesso nos mais variados meios – entre eles os quais a escola é apenas um deles – em conhecimento. Elas permitem ao professor trazer para a sala de aula questões presentes no cotidiano de seus alunos e na realidade ao seu redor, fornecendo instrumentos para que seus alunos sejam capazes de observar, analisar, classificar e fazer generalizações, construindo conceitos e adotando novos comportamentos. (ALMEIDA, 2019, p. 200)

De modo que o/a docente pode se utilizar da problematização nos mais diversos dispositivos metodológicos, pois a mesma faz parte de uma perspectiva de ensino entende o estudante enquanto sujeito participante do processo de construção de conhecimento.

Assim, a viagem de estudo é um espaço/tempo para que os estudantes aproveitem a experiência para coleta de dados que poderão vir a ser utilizados enquanto fonte para pesquisas que devem ser retomadas no retorno à escola. Compreendo que esta atividade começa e termina em sala de aula e que um dos seus passos acontece fora dos muros da escola, quando os estudantes terão contato com uma série de elementos que podem e devem voltar para sala de aula enquanto objeto de análise e sistematização.

Ao se reportar a alguns roteiros de viagem feitos com seus estudantes, Almeida (2013) nos diz que:

Todas elas foram muito dinâmicas e proveitosas, já que os alunos puderam construir seu conhecimento histórico, voltado para a vida, para os problemas contemporâneos, e a importância de se preservar nossos patrimônios históricos, possibilitando explicar as bases materiais sobre as quais se assenta a nossa civilização, reconhecendo os rumos para onde elas estão nos conduzindo. (ALMEIDA, 2013, p. 4)

Nota-se que Almeida compreende que, por meio da atividade desenvolvida, seus estudantes produziram conhecimento histórico. Com base nos textos de Almeida e Cardoso Júnior, podemos observar que existe, na prática de ambos, projetos com a prática de viagens de estudos que são utilizadas dentro de um processo de pesquisa no contexto escolar, visando a construção de conhecimento histórico no espaço escolar.

Essas experiências foram relatadas por dois professores da Educação Básica de diferentes contextos. Cardoso Júnior fala da experiência de um projeto que acontece anualmente em uma escola da rede particular de Feira de Santana, Bahia, enquanto Almeida relata uma experiência de atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual ela é supervisora em uma escola da rede estadual de Campina Grande, Paraíba.

Apesar da distância geográfica e das diferentes realidades, podemos perceber que os projetos e os discursos dos professores dialogam. Ambos nos sinalizam que a viagem é uma etapa de uma atividade em desenvolvimento, tendo em vista que Cardoso Júnior nos apresenta a viagem como uma possibilidade de acesso a alguns tipos de fontes, e posterior ao contato com as fontes, os envolvidos na atividade as utilizam em produção textual. Já Almeida nos sinaliza que a viagem pode ser um elemento usado na construção de conhecimento, no caso, conhecimento histórico escolar, o qual pode também ocorrer por meio da pesquisa utilizando elementos encontrados na experiência da viagem como fonte.

Tudo isso nos inspira a refletir sobre impressões de professores de história quanto ao uso de viagens como forma de desenvolver atividades de campo voltadas para o ensino de história que atuam na rede municipal de ensino de São Gonçalo dos Campos na sede e na zona rural. Para tanto, entrevistamos alguns professores

que atuam em escolas de Ensino Fundamental II do município em questão. Buscamos identificar se estes professores realizam viagens de cunho pedagógico, como elas são pensadas, como acontecem, qual a origem dos recursos usados, bem como que tipo de produção que é feita pelos estudantes a partir desta atividade.

A princípio, a intenção era em realizar uma entrevista estruturada com dez questões que seriam feitas aos docentes no horário de Atividade Complementar (AC). No entanto, em diálogo com os professores, decidi aplicar o questionário impresso para atender melhor à dinâmica dos colegas e da escola naquele momento. Os professores levaram este questionário para casa e devolveram na semana seguinte. No universo de quatro professores de história que compõem o corpo docente da escola, um não pode participar, pois estava afastado por questões de saúde no momento em que aplicamos o questionário.

A primeira questão foi se já realizaram viagens com os estudantes ou realizariam. Dentre os docentes que responderam ao questionário, apenas um nunca tinha realizado nenhum tipo de viagem com os seus estudantes. O mesmo informa que, embora nunca tenha realizado esse tipo de atividade, pretende “realizar futuramente se possível, se a política educacional melhorar em relação a essas viagens. Por exemplo, custeando todas as despesas.” Estas respostas nos mostram que, neste contexto, a viagem de estudos já é uma prática escolar. Isso aponta para a hipótese de que, mesmo os professores que não realizaram esse tipo de atividade, compreendem que esta é uma atividade importante.

Quanto à forma como essas viagens são pensadas e o modo como elas acontecem no cotidiano escolar, observei que os professores evidenciam a importância do planejamento e organização das mesmas. Um dos professores informou que foi organizada “toda a parte de logística, autorizações, roteiro, ônibus, lanches e refeição, lista de presença e etc. Informações para os alunos das regras durante o passeio”. Outro professor defende que, em seu “ponto de vista, qualquer viagem a ser realizada deve seguir um roteiro avaliativo a partir das observações dos alunos”. Os posicionamentos dos professores consultados se completam, pois, tendo em vista que se trata de uma atividade escolar, é preciso pensar no processo avaliativo. Também, não podemos ignorar alguns procedimentos de logística e

burocracia, tais como definição de local e horário para a alimentação e autorização dos pais ou responsáveis dos estudantes. Como se trata de Educação Básica, estamos nos referindo, na grande maioria das vezes, a estudantes menores de 18 anos e que precisam de autorização prévia para participar de uma viagem.

Ao serem questionados sobre a origem dos recursos usados na atividade, obtive como resposta a informação de que, em um dos casos de realização de viagem, parte das despesas foram arcadas pelos alunos e outra parte pela escola. Porém, um dos professores afirma que em sua “opinião todas as despesas da viagem devem ser assumidas pelo órgão que organizou a viagem, pois daria a oportunidade de todos os alunos serem contemplados”. Os dois docentes que já realizaram viagens com os estudantes informam que, em nenhuma das experiências, foi possível a adesão de 100% da turma, e que parte da atividade foi custeada pelos estudantes, sendo disponibilizado apenas as despesas referentes ao transporte pelo poder público local, ficando por conta dos estudantes as despesas com alimentação e qualquer outra despesa que tiveram durante a viagem. Os docentes compreendem como um empecilho para a realização de viagens o fato de não haver políticas educacionais que prevejam custeio integral deste tipo de atividade.

Os professores que realizaram viagens nos dizem que cerca de 20% a 30% de estudantes das turmas para as quais a atividade foi direcionada não participaram. Isso nos leva a alguns questionamentos. Será que os estudantes que não participaram da atividade não a fizeram por falta de recursos financeiros? Se todas as despesas deste tipo de atividade fossem custeadas pela escola/município haveria uma maior adesão dos estudantes? Será que não teríamos um número maior de professores desenvolvendo este tipo de atividade, caso houvesse políticas educacionais que possibilitasse à escola realizar e custear esse tipo de atividade? Não tenho respostas a estas questões aqui, mas acredito que elas devam ser levantadas durante os debates sobre as definições de políticas públicas educacionais.

E em relação ao retorno da viagem, bem como que tipo de produção feita pelos estudantes e como a atividade foi abordada após sua realização, um dos professores diz que “durante a primeira aula após a viagem, foram feitos os

comentários citando os pontos positivos e negativos da mesma”. Outro professor respondeu que, após o retorno de uma viagem, é muito interessante um momento de discussão com os alunos com relação aos locais visitados.

Notamos que os dois docentes que realizaram viagens informaram que a produção solicitada aos estudantes foi um relatório. Os professores apontaram ter abordado a viagem nas primeiras aulas após a viagem. O docente que não realizou a viagem sinalizou que compreende que é importante um momento de discussão com os alunos no regresso a escola. Deste modo, podemos observar que os professores compreendem que é importante a produção pós-viagem e que a atividade não deve ficar isolada na experiência fora da escola. No entanto, acredito que estes professores poderiam ampliar as formas de utilização desta experiência a partir do desenvolvimento e outras produções além do relatório com os estudantes. Defendo que esta atividade pode ser utilizada enquanto projeto de pesquisa formação, e, como tal, além do relatório, também podemos realizar produções que podem ser materializadas nas mais diferentes linguagens.

Isso foi um dos motivadores das mudanças do produto final do meu mestrado. Elaborei orientações para uso de dispositivo metodológico do ensino de história apresentando elementos que considero importantes na realização de viagens de estudos, que foram observados ao longo da pesquisa que venho desenvolvendo sobre a temática desde a graduação, bem como os caminhos percorridos por mim na realização da referida atividade. Ele é fruto de um esforço de crítica e intercrítica com os pares da Educação Básica e do Programa de Mestrado Profissional de História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas.

As Orientações para Viagens de estudo: ensino de história e educação para as relações étnico raciais, se constitui enquanto uma publicação com 30 páginas aproximadamente, com a finalidade de compartilhar com colegas, docentes da Educação Básica, os meios que utilizei para a realização de viagem de estudos com turma do Ensino Fundamental para tratar da Educação para as relações Étnico-Raciais, na disciplina História. Este texto foi dividido em apresentação, viagem de estudos e educação para as relações étnico-raciais, viagens na história, viagem de estudo enquanto dispositivo metodológico no ensino de história, lista de conferência de ações para a realização de uma viagem de estudo.

No primeiro tópico eu apresento em poucas linhas a estrutura do texto. Em seguida apresento alguns argumentos teóricos e legais sobre a educação para as relações étnico-raciais e como ela pode ser aplicada em viagens de estudos. Em Viagens na história faço um breve histórico da relação do ser humano com a cultura de viajar. Para compreendermos melhor como esta relação se constrói e quando ela começa a ser utilizada enquanto um elemento formativo. Viagem de estudo enquanto dispositivo metodológico no ensino de história é o momento do texto que apresento elemento que julgo serem importantes para a realização de viagens enquanto um dispositivo metodológico que será utilizado no âmbito da educação formal. E por fim apresento uma lista de conferência que poderá auxiliar o/a docente que desejar realizar uma viagem de estudo, onde eu apresento ações que me auxiliaram na organização da viagem e acrescentar outros elementos que aprimorados depois da realização da mesma.

Este material será disponibilizado em versão impressa no Colégio Municipal Agripina de Lima Pedreira e no Programa de Mestrado Profissional de História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas, podendo ser disponibilizado no site do referido Programa, a critério do mesmo.

A versão impressa tem 10/15 cm (meia folha A4) em papel couchê com a gramatura de 150, aqui, assim como no diário de bordo utilizamos o fundo branco e o preto como cor predominante. A diagramação ficou por conta do designer e amigo Rodrigo Yamashita, que embarcou nesse projeto de forma afetuosa, e paciente, o que foi muito importante no momento da produção, pois, com excelente profissional que é, me explicou e orientou sobre os aspectos técnicos da confecção de livros, os quais eu não dominava.

6 Considerações finais

Ao longo dos últimos anos venho empreendendo esforços na minha vida profissional para o estudo e a divulgação da utilização de viagens de estudo enquanto dispositivos metodológicos para o ensino de história. Parte destes esforços se materializaram na pesquisa que resulta neste trabalho de forma mais direcionada para a educação para as relações étnico-raciais, pois diante da pesquisa desenvolvida pude perceber que a viagem de estudo é uma atividade que tem potencialidade para a construção de uma educação antirracista e orientada na diversidade cultural e étnico-racial.

Nesta empreitada busquei analisar uma experiência da minha prática docente e materializá-la em um produto que poderá inspirar o trabalho de outros/as professores/as multiplicando as experiências como aquelas vivenciada por mim e que tomam o formato deste relatório, um diário de bordo direcionado para os estudantes da educação básica e texto com orientações para o professor.

Ao fazer as discussões sobre educação para as relações étnico-raciais, analisei alguns dos textos produzidos por estudantes que participaram da viagem em questão e pude estabelecer um diálogo entre a minha prática docente e os estudos da EREER. Essa reflexão reflexões são ancoradas em um arcabouço teórico construído ao longo da minha trajetória no mestrado, a qual apresento no tópico três.

Por fim apresento os produtos confeccionados por mim, discutido conceitualmente as escolhas dos mesmos. Com o objetivo de contribuir para que mais experiências de viagens de estudos aconteçam em escolas, em especial nas da rede pública dentro da perspectiva de uma atividade onde professor e estudantes são sujeitos produtores de conhecimento. E que esta produção não só respeita a as particularidades dos pesquisadores envolvidos como os conhecimentos dos que existem para além dos muros da escola.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O Objeto em Fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região.** *Fronteiras* (Campo Grande), v. 10/17, p. 55-67, 2008.

ALMEIDA, Maria das Graças Batista de. Desbravando horizontes: a importância das aulas de campo no ensino de história. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahora_27_09_2013_14_52_20_idinscrito_1071_26a8c2e64d49ad9bcb2090054f21e0fe.pdf. Acesso em: 30/09/2017.

ANDRADE, Maristela Oliveira de. **O uso de fontes de literatura de viagem no ensino de História: contribuições para interpretar a história cultural brasileira.** Anais do XXIII Simpósio Nacional de História ANPUH- Londrina 2005.

AZEVEDO, B. M. S.; CARVALHO, S. R. Diário de Campo como ferramenta e dispositivo para o ensino, a gestão e a pesquisa. *In*: Carvalho, S.R.; Ferigato, S.; Barros, M.E. (Org.). **Conexões: Saúde Coletiva e Políticas da Subjetividade.** São Paulo: Hucitec, 2009, v. 1, p. 204-219.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2005

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

CARDOSO JÚNIOR, Augusto Monte Spínola. Viagem de estudos: para além de uma atividade de sala de aula – Relato de experiência. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História, Conhecimento Histórico e diálogo social.** ANPUH Brasil, Natal/RN. 2013.

COSTA, Flávia Roberta. **Turismo e Patrimônio cultural: interpretação e qualificação.** São Paulo: Editora Senac; São Paulo: Edição SESC SP, 2009.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa,** 9. ed. Autores Associados, 2011 (Coleção Educação Contemporânea)

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. RJ: Graal, 1996. Disponível em https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf Acesso em 3 de abril de 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. Ed – Rio de Janeiro: DP&A, 2002

LARAIA, Roque de Barros, **Cultura um conceito antropológico**. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edições, 1995

LUZ, Aline da Costa. O olhar dos viajantes, seus relatórios e contribuições à historiografia regional: um enfoque à obra de Oscar Leal. *In*: IV Congresso Internacional de História: Cultura, sociedade e poder. **Anais do IV Congresso Internacional de História: Cultura, sociedade e poder**. Jataí: UFG, 2008.

MACEDO DE SÁ, Silvia Michele. A pesquisa “A emergência da *etnoaprendizagem* no campo antropeeducacional: Uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural”: Uma vivência aprendente para a educação do futuro. Disponível em: http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38743-30032016-213607.pdf Acesso em: 3 de abril de 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim. **Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro**. Gonçalves; BORBA, Sérgio (Org.). Jacques Ardoino e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica,

MUNANGA, Kabengele. **Negritude - Usos e Sentidos**. Editora Ática, 1986

PIRES, Josivaldo de Oliveira. **CIÊNCIA E MISSIONAÇÃO NO SUL DE ANGOLA: O Boletim da Agência Geral das Colônias e as etnografias dos padres da congregação do espírito santo**. Cadernos de África Contemporânea – volume 1 N°1- Ano 2018

PINSKY, Jaime. Introdução. *In*: **Turismo e patrimônio cultural**. 4. ed. 2ª reimpressão. / organização Pedro Paulo Funari, Jaime Pinsky. São Paulo: Contexto, 2009. (Coleção Turismo Contexto)

RAMOS, Gloria Maria Alves. **Currículo oculto e identidade negra construção e reconstrução multicultural no discurso escolar**. 2006. 117f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2006.

SALES, Andrea de Lima Ribeiro; SALES, Marcelo da Cunha. Contribuições para desconstrução de estereótipos: a imagem do índio brasileiro. Disponível em <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo7.pdf> Acesso em 16 de janeiro de 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. [1989]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007 Acesso em: 27/07/2020

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 22, n. 28, p. p. 201-216, dec. 2006. ISSN 1984-0411. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7620/5433>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

THEBAS, Adriana de Medeiros Marcolano. Educação das Relações Étnico-Raciais: Conceitos e perspectivas para a superação do racismo na educação brasileira. **Anais XXII INIC, XII INIC Jr, XVIII EPG e VIII INID Patrimônio e Cultura desafios da ciência frente a identidades plurais**. 25 e 26 de outubro de 2018.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em: 12/10/2016.

Apêndice I: Projeto de viagem de estudo realizado na Educação Básica

Leituras de estudantes da Educação Básica acerca da identidade e da resistência negra e indígena: O ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena a partir do Turismo Cultural.

1 Resumo

O presente projeto tem como tema a história e cultura Afro-brasileira e indígena, a partir da produção de estudantes de 8º ano do Ensino fundamental sobre identidade e resistência negra e indígena. O estudo emerge de um projeto de intervenção que utilizou o turismo cultural enquanto dispositivo metodológico, intitulado “Conhecendo os territórios de identidade e resistência negra e indígena, na cidade de São Salvador: uma visão da capital pelo olhar do interior”. A referida atividade foi desenvolvida na disciplina História, no Colégio Municipal Agripina de Lima Pedreira, escola da rede pública de ensino da cidade de São Gonçalo dos Campos/BA. Parte desta atividade envolveu uma visita a um terreiro de candomblé e a uma reserva indígena, onde os estudantes fizeram coleta de dados e produziram textos a partir desta experiência. Estes textos serão analisados e compilados tendo em vista a produção de um livro paradidático. Neste projeto optamos pela pesquisa-ação. O objetivo geral é analisar a produção do conhecimento escolar no que diz respeito as identidades e resistências negra e indígena, com base na experiência da execução do projeto de intervenção na Educação básica e tem como questão de pesquisa: Qual a leitura dos estudantes envolvidos nesta atividade sobre a identidade e resistência negra e indígena?

Palavras-chaves: Ensino de História. Produção do conhecimento escolar. Turismo Cultural. Identidade e resistência Negra e Indígena.

2 OBJETIVOS E QUESTÕES DA PESQUISA

Objetivo geral:

Analisar a produção do conhecimento escolar, a partir das leituras de estudantes do 8º ano a respeito das identidades e resistências negra e indígena, elaboradas a partir da realização de um projeto de intervenção que usa o Turismo Cultural como dispositivo metodológico para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena.

Objetivos específicos:

- Analisar os conceitos de resistência e identidade negra e indígena;
- Identificar as leituras dos estudantes sobre os espaços de resistência relacionados à cultura negra e indígena a partir de produções textuais;
- Compreender a importância do uso do Turismo Cultural como dispositivo metodológico para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena;
- Produzir um livro paradidático com os textos dos estudantes a partir da experiência do projeto de intervenção.

Questões da pesquisa

Compreendendo a importância da produção do conhecimento escolar, e tendo em vista o desenvolvimento da atividade de intervenção já citada, tendo como questão de pesquisa: Qual a leitura dos estudantes envolvidos nesta atividade sobre a identidade e resistência negra e indígena? Mas, para aprofundamento da questão central alguns questionamentos se fazem necessários para a melhor compreensão desta proposta de pesquisa. Questões como: Como eles compreendem os conceitos de resistência e identidade tendo por base o contato com um terreiro de candomblé e com uma reserva indígena? E quais elementos das produções dos estudantes as tornam válidas, não apenas para a turma que o produziu, de modo que possam ser transformadas em material didático para outras turmas?

3 JUSTIFICATIVA

A Lei 10.639/2003, que normatiza a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, modificada pela 11.645/2008 que acrescenta as demandas indígenas, apresentam importantes desafios tomados pelos profissionais da educação como agenda de debates, estudos e pesquisas sistemáticas sobre os conteúdos de que fala a lei, bem como a confecção de materiais de caráter pedagógico a serem usados no desenvolvimento de atividades nas disciplinas escolares para que estas leis sejam cumpridas.

Percebendo essa necessidade é que pesamos o desenvolvimento de atividade que utiliza o Turismo Cultural⁸ como dispositivo metodológico para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, possibilitando a produção de conhecimento escolar sobre temas tais como identidade e resistência negra e indígena. Tal produção deve ser tomada como objeto de análise para que possamos avaliar a importância do uso deste disposto metodológico afim de que outros profissionais se sintam estimulados a realização de atividades como as que propomos e que os resultados alcançados nesta possam contribuir para o aprimoramento da prática de ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

Percebemos a potencialidade do Turismo Cultural como dispositivo metodológico para o ensino de história durante a graduação em história, através do estudo de uma experiência desenvolvida pelo Colégio Gênese de Feira de Santana/BA⁹. Ao término da produção monográfica surgiu o desejo de percebermos como seria a realização de uma atividade como esta em uma escola da rede pública de ensino. Por residir na cidade de São Gonçalo dos Campos, local onde venho construindo um sentimento de pertença, a escolhi enquanto *locus* da pesquisa.

Esse desejo foi colocado em prática com o projeto de intervenção

⁸Durante a pesquisa monográfica fizemos um breve histórico das viagens em busca do conhecimento, e notamos que desde a antiguidade os filhos da elite são estimulados e financiados para viajarem em busca de cultura e conhecimento. O que se tornou mais visível com o Grand Tour. E a partir de uma discussão conceitual compreendemos que práticas similares ao Grand Tour acontecem, como é o caso do Turismo Cultural, que para Pinsky (2009, p. 7) “[...] é definido de maneira estreita como aquele segmento que trata das viagens de estudo [...]”, compreendendo esta prática como dispositivo metodológico importante.

⁹Trata-se de uma escola particular e a referida atividade consiste em uma viagem de estudo com a turma do nono ano para a região de Paulo Afonso. Os estudantes saem de Feira de Santana com destino a Paulo Afonso onde ficam hospedados por três dias e visitam alguns espaços naquela região: a casa da cangaceira Lídia, o Raso da Catarina, a cidade de Piranhas em Alagoas, Angiquinhos em Delmiro Gouveia e Xingó em Sergipe. Nesses lugares os estudantes fazem coletas de dados para a produção de um texto que pode ser publicado no jornal da escola. A atividade é desenvolvida por professores de várias disciplinas com o objetivo de aprofundar conteúdos trabalhados em sala de aula.

“Conhecendo os territórios de identidade e resistência negra e indígena, na cidade de São Salvador: uma visão da capital pelo olhar do interior”, desenvolvido no Colégio Municipal Agripina de Lima Pedreira, tendo como ponto de partida para as discussões sobre resistência e identidade negra e indígena. A escolha do tema se deu por entendermos que é importante ouvirmos a voz destes povos que estudamos e que lutaram e lutam pelo reconhecimento e valorização das suas culturas. Para isso iniciamos as discussões a cerca da temática em sala de aula, a partir do conteúdo Brasil colônia, onde além de falarmos sobre a resistência dos povos negros e indígena no Brasil colônia, levantamos questionamentos sobre a situação de vida dos negros e índios na contemporaneidade. Os estudantes visitaram no mesmo dia o terreiro de Candomblé Vintém de Prata e a reserva indígena Thá-Fene. Ao voltarem da viagem produziram um texto sobre identidade e resistência com base em suas experiências vivenciadas naqueles espaços.

Compreendemos a importância de analisar tais produções como forma de ampliar o entendimento de como os estudantes elaboram suas leituras e produzem conhecimento a respeito de questões pertinentes a história e cultura afro-brasileira e indígena em contato direto com as comunidades de resistência. Pois, esta atividade e os materiais produzidos por estudantes podem contribuir para que outros professores pensem a realização de atividades similares.

Além disso, esta proposta de trabalho se justifica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterada pela Lei 10.639/03 e posteriormente pela Lei 11.645/08 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Pois, se trata de uma atividade que visa o estudo de questões referentes à história e cultura dos povos negros e indígenas no Brasil.

Nos textos dos documentos citados acima encontramos em diferentes momentos trechos que falam sobre a autonomia do professor de escolher os dispositivos metodológicos mais adequados. O que nos permite pensar em alternativas metodológicas como o Turismo Cultural. Nestes documentos também são apresentadas sugestões de atividade, algumas delas fora da unidade escolar, dentre elas a visita a museus, como podemos ver nos PCN:

As visitas aos museus e às exposições devem possibilitar debates sobre a preservação da memória de qualquer grupo social. Durante muito tempo, a História valorizou a memória de lideranças políticas e de heróis nacionais. Hoje em dia, existe a preocupação de igualmente preservar a memória de movimentos populares, das histórias das minorias étnicas,

culturais e religiosas, das práticas e vivências populares, as lembranças de pessoas comuns etc. Há esforços de preservar a cultura negra, as áreas dos quilombos, a área e as lembranças do Arraial de Canudos, os terreiros de candomblé, os campos de futebol de várzea, as lembranças de mulheres, operários, artesãos, as fotografias das famílias, os objetos de uso cotidiano, como vestimentas, instrumentos, utensílios domésticos. (PCN, 1988, p. 90)

Este fragmento de texto dialoga com a LDB que também nos diz em seu artigo 26º § 4º que: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (LDB, 1996, p. 11). Juntamente com esses dois documentos a Lei 11.645/08 nos possibilita e legitima, não só a discussão das temáticas em torno da história e cultura afro-brasileira e indígena, como a produção de recursos didáticos que contemplem estas temáticas.

Desse modo, este projeto tem aderência a proposta da linha de pesquisa 2 História da África, da Diáspora e dos Índios nas Américas. Primeiro, porque um estudo acerca da identidade e resistência negra e indígena tem questões pertinentes que se inserem num debate mais amplo a respeito da história da África, das populações negras na diáspora e dos povos indígenas. Depois, porque ao compreendermos que um dos meios de qualificarmos a nossa formação é avaliando e estudando as nossas práticas e a reinventando, quando necessário, é que nos propomos a pensar o desenvolvimento de projetos de cunho pedagógico que possam contribuir para implantação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na Educação Básica. Além disso, esta proposta de trabalho parte da compreensão de que nós, professoras e professores de História, ainda temos dificuldade de encontrar material didático em abundância sobre história e cultura afro-brasileira e indígena com uma abordagem que dialogue com as concepções recentes apresentadas nas universidades a respeito destas temáticas, e assim, se ocupa a pensar a elaboração de material didático que, por sua vez nasça da produção do conhecimento escolar.

4 EMBASAMENTO TEÓRICO

Compreendemos a escola como um espaço de produção de conhecimento que lhe é próprio, e que os estudantes são sujeito produtores de conhecimento, e capazes de produzi-lo por meio de pesquisa, com a mediação do professor. Nesse

processo, encaramos Turismo Cultural como uma alternativa metodológica para desenvolvimento de atividades e discussões a respeito de uma temática tão rica e ainda tão carente em recurso como é o caso da história e cultura afro-brasileira e indígena.

No que se refere ao Turismo Cultural como dispositivo metodológico, observamos que no Brasil, desde o ano 2000, é possível identificar alguns estudos que o apresentam como o turismo mais voltado para produção do conhecimento científico ou para a aprendizagem. Entre estes estudos podemos citar o de Costa (2009), no qual a autora apresenta quatro linhas de pensamentos e discussões sobre o turismo cultural. Nestas linhas de pensamentos duas delas fazem relação entre o turismo cultural e aprendizagem. A primeira intitulada “*Turismo cultural como ferramenta para o aprendizado cultural*”, sobre a qual a autora afirma:

[...] o turismo cultural está baseado não somente na visitação de uma ampla gama de atrativos culturais, mais também na vivência e no contato direto com outras culturas, gerando um aprendizado a partir de experiências diretas do próprio visitante. (COSTA, 2009, p. 44)

A autora defende a ideia de que o próprio contato experiencial com outros espaços e seus elementos culturais por si só já está colaborando com o processo de aprendizagem. Outro argumento da autora que se refere ao Turismo Cultural como ferramenta de aprendizagem, aparece quando ela diz: “[...] as características do turismo cultural não se expressam pela própria viagem, mas por suas motivações, baseadas ‘na disposição e no esforço de conhecer, pesquisar e analisar dados, obras ou fatos em suas várias manifestações’.” (COSTA, 2009, p. 47)

Costa defende a ideia de que apenas a viagem não basta, tonando-se necessária uma intencionalidade. Deste modo, podemos dizer que se a viagem de turismo cultural for direcionada ao ensino de história a mesma deve colaborar com o processo de aprendizagem promovendo os encontros com os bens culturais e sendo pensada e direcionada para a aprendizagem e produção do conhecimento histórico.

E para isso é necessário, termos alguns conhecimentos prévios acerca espaços serem visitados. No caso de espaços ligados a povos negos e indígenas, se faz necessário conhecer e problematizar que eles são, o que se tratando de Brasil é algo bastante complexo com Laraia a ponta em seu texto:

Neste ponto é conveniente abrir um parêntese para formular uma questão:

o que é o Brasil? Uma resposta sucinta diria que é um país que se representa como acidental, branco, predominantemente católico, onde impera uma maravilhosa tolerância racial.

Todos estes mitos desmoronam-se facilmente, após uma observação mais objetiva. Não é um país tipicamente ocidental, apesar de uma parte significativa de sua cultura ter as suas raízes plantadas na península ibérica. Isto porque ocorreu uma grande contribuição da cultura negra, em função dos milhões de escravos que foram trazidos da África, proveniente das mais diferentes culturas. E, além disso, houve toda a influência indígena, sendo que muitos de seus traços culturais estão hoje presentes no cotidiano de muitos brasileiros.

Não é também um país branco, porque uma grande parte de seus habitantes são portadores de características físicas tipicamente ameríndias ou africanas. E, também, não é um país predominantemente católico, apesar dos dados dos censos oficiais. Isto porque aos ritos de Roma somam-se os diferentes cultos afro-brasileiros, nos quais os orixás africanos se confundem com os “caboclos” indígenas.

Resta, então, um último mito: o da tolerância racial. A história do contato entre os índios e os brancos, que apresentamos sucintamente neste texto, demonstra o contrário. As relações entre negros e brancos constituem um outro capítulo tenebroso, mas que não faz parte deste trabalho. (LARAIA, 1995, p. 260/261)

No Brasil as questões ligadas a raça estão permeadas de uma falsa tolerância religiosa bem como uma falsa unidade identitária, como nos aponta Laraia é que entendemos que é necessário nos aproximarmos dos diversos povos indígenas bem como dos negros. Para que assim possamos desconstruir muitos dos mitos criados e absorvido pela sociedade acerca destes grupos étnicos.

Acreditamos ser importante nesse momento apresentar alguns autores com quais estabeleceremos diálogo ao tratarmos de identidade, resistência negra e indígena. Desse modo, para pensarmos o conceito de identidade nos apoiamos em Stuart Hall, no texto **Identidade Cultural na Pós-modernidade** o qual apresenta questões pertinentes que devem ser levadas em consideração ao se tratar de identidade na atualidade, dentre as quais podemos destacar a questão da complexidade do conceito de identidade, pois segundo o autor mudanças estruturais vem ocorrendo nas sociedades modernas desde final do século XX e “Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e necessidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, p. 09) isso impede que se pense em sujeitos integrados. Para Hall os indivíduos são dotados de várias identidades, “algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas”. (HALL. 2002, p.12).

Para pensarmos o conceito de identidade negra nos apoiamos em Kabengele Munanga. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional vs**

identidade negra. E na relação do conceito de identidade negra com a educação e o espaço escolar tomamos como base as dissertações **Currículo oculto e identidade negra construção e reconstrução multicultural no discurso escolar** de Gloria Maria Alves Ramos e **Interfaces entre Identidade Negra e Projeto Pedagógico em uma Escola Pública de Ananindeua (Pa)** de Ana D'arc Martins de Azevedo. No caso da identidade indígena nos apoiamos nos estudos **O processo de identificação étnica: a recriação da identidade indígena de Barcelos – Am**, de Denize Genuína da Silva Adrião; **Povos indígenas, identidade e escrita: constituição de uma autoria acadêmica** de Edna André Soares Melo. No caso das questões referentes a resistência negra e indígena nos apoiaremos nos estudos já citados que também abordam de algum modo essas questões e nos documentos: **Índios Brasileiros: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje e o trabalho Memórias do Movimento Indígena no nordeste: índios na visão dos índios**, organizado por Gabriela Saraiva de Mello e Sebastián Gerlic.

5 METODOLOGIA

O presente projeto se propõe como uma pesquisa-ação, cujo produto será a produção de um livro paradidático, no qual a abordagem das questões ligadas a identidade e resistência negra e indígena terão como base a experiência vivida pelos estudantes-autores em uma viagem a capital da Bahia, quando visitam duas comunidades de resistência, uma quilombola e uma indígena. Os seus relatos serão analisados como objetivo ampliar o entendimento a respeito de como os estudantes elaboram suas leituras e produzem conhecimento a respeito de questões pertinentes a história e cultura afro-brasileira e indígena em contato direto com elementos com comunidades de resistência. O livro produzido deve ser devolvido a Escola que pode retomá-lo como material de leitura e mobilizar a continuidade do projeto ou fomentar novas proposições a critério da comunidade escolar.

Deste modo que a escolha pela pesquisa-ação se fundamenta a partir da compreensão de que “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447), pois paralelo a atividade prática os estudantes produzem um relato de experiência, os quais travaremos discussões teóricas e avaliaremos os resultados da experiência.

6 CRONOGRAMA DE PESQUISA

Atividades	2017.1	2017.2	2018.1	2018.2
Cumprimento de créditos	X	X		
Revisão do projeto	X			
Leitura bibliográfica e consulta das fontes	X	X	X	
Diálogo com a escola	X	X	X	X
Produção do conteúdo do livro		X	X	X
Produção técnica do livro			X	
Publicação de artigos em revistas	X	X	X	
Participação em eventos	X	X	X	
Qualificação do projeto			X	
Defesa e entrega do produto				X

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, de Paulo. **História do Turismo no Brasil entre os séculos XVI e XX: Viagens, espaços e cultura.** Barueri, SP: Manole, 2012.

ADRIÃO, Denize Genuína da Silva. **O processo de identificação étnica: a recriação da identidade indígena de Barcelos – Am.** 1991. 161f. Dissertação em Antropologia. Universidade Estadual de Campinas. Campinas 1991.

ASSUNÇÃO, de Paulo. **História do Turismo no Brasil entre os séculos XVI e XX: Viagens, espaços e cultura.** Barueri, SP: Manole, 2012.

AZEVEDO, Ana D'arc Martins de. **Interfaces entre Identidade Negra e Projeto Pedagógico em uma Escola Pública de Ananindeua (Pa).** 2007. 111f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetro Curricular Nacional: História.** (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais 2004

BRASIL, Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 09/07/2020.

CAMARGO, Patrícia de; CRUZ, Gustavo. **Turismo cultural: estratégia, sustentabilidade e tendências** / Patrícia de Camargo, Gustavo da Cruz, organizadores. Ilhéus: Editus, 2009.

CARDOSO JUNIOR, Augusto Monte Spínola. Viagem de estudos: para além de uma atividade de sala de aula – Relato de experiência. **XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e diálogo social**. Natal, RN 22 a 26 de julho de 2013. ANPUH

COSTA, Flávia Roberta. **Turismo e Patrimônio cultural: interpretação e qualificação**. São Paulo: Editora Senac; São Paulo: Edição SESC SP, 2009.

GERLIC, Sebastián; MELLO, Gabriela Saraiva de. (Orgs.) **Memórias do Movimento Indígena no nordeste: índios na visão dos índios**, organizado. 2015.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUZ, Aline da Costa. O olhar dos viajantes, seus relatos e contribuições à historiografia regional: um enfoque à obra de Oscar Leal. Disponível em: [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2008/doc%20\(3\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2008/doc%20(3).pdf) Acesso em: 10/09/2016.

MELO, Edna André Soares. **Povos indígenas, identidade e escrita: constituição de uma autoria acadêmica**. 2009. 164f. Tese em Linguística. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

MIRANDA, Talita Fontes. As viagens como atividade de campo em aulas de História na Educação Básica. 2017. IV Encontro Estadual de Ensino de História. Conceição do Coite, BA de 10 a 12 de outubro de 2017. ANPUH BA

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na Educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RAMOS, Gloria Maria Alves. **Currículo oculto e identidade negra construção e reconstrução multicultural no discurso escolar**. 2006. 117f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2006.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em: 12/10/2016.

AZEVEDO, B. M. S.; CARVALHO, S. R. Diário de Campo como ferramenta e dispositivo para o ensino, a gestão e a pesquisa. In: Carvalho, S.R.; Ferigato, S.; Barros, M. E. (Org.). *Conexões: Saúde Coletiva e Políticas da Subjetividade*. 1 ed. São Paulo: Hucitec, 2009, v. 1, p. 204-219.

Apêndice II: Entrevista aos professores

Nome da escola:

Localização da Escola:

Nome do professor:

Disciplina que leciona:

1. Vocês já realizaram viagens com estudantes ou realizariam?

2. No caso de já ter realizado viagens, como ela aconteceu, ou como você acredita que ela deveria ser desenvolvida?

3. Quais foram os objetivos e conteúdos trabalhados na viagem?

4. Quantos alunos/as foram à viagem? Qual o percentual de estudantes participou da viagem?

5. Como foi apresentada aos estudantes a proposta desta atividade?

6. O que foi disponibilizado para a realização da viagem? Foi suficiente para o bom desenvolvimento da atividade, ou quais recursos seriam necessários?

7. Quem assumiu as despesas da atividade?

8. Foi atribuída nota a viagem ou alguma produção fruto da viagem?

9. No retorno a escola, como e quando a viagem foi abordada? Houve produção dos estudantes no retorno da viagem?

10. Para a realização da viagem, houve e como se deu os preparativos pedagógicos e burocráticos da(s) viagem(ns)?
