

PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ONG: UMA EXPERIÊNCIA COM *STORYTELLING* EM UM CURSO PRÉ-VESTIBULAR POPULAR

RICARDO CORTEZ LOPES¹



Resumo

Este texto trata de uma descrição da prática de ensino de história, utilizada em uma experiência docente em uma ONG porto alegreense, a Organização Não Governamental para uma Educação Popular (ONGEP), que oferece um curso pré-vestibular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o certame da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os pressupostos teórico-pedagógicos para essa experiência foram mediados pela técnica de *storytelling*, tipo de narrativa que se utiliza de artifícios de roteirização, buscando a imersão. Esse arcabouço serviu como recurso para tornar atrativos os dados históricos envolvidos no processo de aprendizagem com o grande objetivo de torná-los "sentidos" pelos discentes. Serão apresentadas também a recepção por parte dos alunos e uma reflexão final.

Palavras-chave: curso preparatório popular; storytelling; ensino de história; ONGEP.

Abstract

This paper is a description of the practice of teaching history, used in a teaching experience at a NGO in Porto Alegre, the Non-Governmental Organization for Popular Education (ONGEP), which offers a preparatory pre-university course for the Exam National High School and for the event at the Federal University of Rio Grande do Sul. The theoretical-pedagogical assumptions for this experience were mediated by the storytelling technique, which is a type of narrative that uses script artifices and seeks immersion. This framework served as a resource to make the historical data involved in the learning process attractive, with the main objective of making it "felt" by the students. Students' reception and a final reflection will also be presented.

Keywords: popular preparatory course; storytelling; history teaching; ONGEP.

Introdução

Muito se menciona que a história de uma sociedade é sinônimo de identidade desse grupo, o que é sentido pelos indivíduos a que ele pertence criando-se, assim, o laço temporal. No entanto, o dado histórico, por si só, não consegue, isoladamente, causar o pertencimento a uma comunidade historicamente formada. Assim, mais do que sentir e formar uma identidade pessoal por meio do eu histórico, muitas vezes, o que ocorre com relação à experiência do aluno de uma aula de história é a acomodação da informação em sua memória de maneira impessoal e instrumental, o que pode contribuir para a não

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: rshicardo@hotmail.com.



imersão (CSIKSZENTMIHALYI, ABUHAMDEH, NAKAMURA, 2014) no momento da aula, por sua falta de significância individual. Com isso, essa não-significância pode resultar no desenraizamento ou no enraizamento por vias dos grupos sociais.

Essa questão ganha maior relevância quando estamos nos referindo às aulas em cursos preparatórios para vestibulares - o nosso espaço de experiência didática. Nesse reduto, há um direcionamento necessário para o conteúdo disciplinar por conta da atividade-fim da organização, e o professor não conta, necessariamente, com o auxílio de uma equipe pedagógica profissionalizada - formada em pedagogia - e remunerada exclusivamente para esse fim. Nosso maior objetivo é pensar alternativas que conduzam à possibilidade da produção de uma pertença histórico-cultural por via didática, a partir dos recursos oferecidos pelo próprio curso. Proporemos, neste texto, a metodologia de *Storytelling* - conjunto de técnicas para a contagem de histórias - que foi aplicada em uma turma da ONG para uma educação Popular (ONGEP) no ano de 2019, na disciplina de história. Veremos como esse princípio teórico se desdobrou de fato no planejamento, na tradução desse saber técnico em práticas educativas. A ONGEP abriga, no mínimo, 70 alunos por turma. A fins de comparação, na educação básica, é possível abdicar-se levemente do conteúdo para o enfoque em questões de interesse do discente; porém, dentro de um curso pré-vestibular, o conteúdo de aula precisa ser muito bem trabalhado para que os alunos obtenham sua imersão, pois, do contrário, “[...] muitas vezes percebíamos a falta de atenção ou, até mesmo, a não presença do aluno na aula” (LOPES, BALDASSO, 2015, p.11). Não há, portanto, um comportamento de enfrentamento do professor por parte do aluno insatisfeito, porém há o abandono do espaço da aula, o que pode influir na evasão do curso. E a evasão se torna algo fatal para a instituição, pois seus custos operacionais são financiados pelas mensalidades dos alunos.

A experiência contou com 4 aulas, compostas de 1 hora e 10 minutos cada uma, acrescido de experiências com monitoria de tema livre mais focada em questões dos concursos a serem prestados. Os conteúdos discutidos foram os seguintes: a) Revoluções Francesa, Haitiana e Napoleão, b) Século XIX e Unificações, e c) Quarta República brasileira. O texto vai apresentar o local da prática, a ONG para uma Educação Popular, os pressupostos teórico-pedagógicos e, por fim, os recursos empregados na prática e a reação dos alunos.

ONGEP



A ONGEP é um espaço de educação popular mantido por uma ONG. Seu estilo de ensino é auto-gestionário, como bem atesta a origem anarquista da instituição. Seu início, aliás, foi voluntário e espontâneo entre alunos da graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:

A Organização Não-Governamental Para a Educação Popular (ONGEP) nasceu [em 2002] de uma proposta de estudantes das mais diversas licenciaturas em uma cadeira na Faculdade de Educação da UFRGS [...] Como desenvolvimento das aulas, ministradas fundamentalmente por estudantes de licenciaturas da UFRGS a partir do 4º semestre, foram sendo criadas as condições para o aperfeiçoamento da proposta pedagógica do projeto e a expansão das atividades para a Escola Estadual Florinda Tubino Sampaio, no bairro Petrópolis. Com base em uma concepção popular de educação, foi instituída, a partir do ano de 2003, a disciplina de Cultura e Cidadania (CC). Seria a possibilidade de um espaço (1 período semanal) para a reflexão sobre aspectos existenciais e sociais, sem perder de vista os conteúdos pertinentes à prova do vestibular. Com o desenvolvimento das aulas, ministradas fundamentalmente por estudantes de licenciaturas da UFRGS a partir do 4º semestre, foram sendo criadas as condições para o aperfeiçoamento da proposta pedagógica do projeto e a expansão das atividades para a Escola Estadual Florinda Tubino Sampaio, no bairro Petrópolis (PEREIRA, 2005, p. 3)

Atualmente, “[...]as aulas acontecem em um apartamento alugado na Rua dos Andradas” (LOPES, 2018, p.229). Foi nesse endereço que as aulas foram dadas durante o ano de 2019. Cumpre notar que o professor já lecionava sociologia na mesma instituição desde o ano de 2013, optando por também lecionar história por já possuir o diploma de licenciatura nessa área e que os professores dessa ONG não possui funções apenas relacionadas como espaço da sala de aula, mas também uma participação na gestão:

A estrutura administrativa na ONGEP é composta por uma coordenadoria (dividida entre tesouraria, presidência, vice-presidência) e núcleos por disciplina (que também contam com seus coordenadores). As tomadas de decisões e planejamentos (como o calendário) são feitos em assembleias mensais, das quais os alunos são convidados a participar, e que geram atas que são arquivadas. Os núcleos são entidades autônomas que podem decidir sobre a metodologia de ensino e o calendário por si sós. Cada disciplina possui o seu núcleo, com a sua organização própria (LOPES, LUCHINI, 2018, p.229)

A nossa atuação desenrolou-se no núcleo de história da manhã - havia também um núcleo de história noturna - cujas aulas transcorreram no turno vespertino. A regência não foi una, no entanto, ela foi exercida por uma equipe com outras três professoras com experiências e formações variadas em nível de pós-graduação. O núcleo contava com um representante formal para fins administrativos, mas as tarefas eram distribuídas de maneira horizontal entre os diferentes membros. Publicamente, também foi definido um currículo mínimo a ser seguido pela equipe, expresso na figura 1:



Figura 1: foto da tabela com conteúdos e temas

CONTEÚDOS		TEMAS
Antiga Oriental/África		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Relação entre Eu e o Outro (masculino/feminino; Ocidente/Oriente; Religiosidades; Etnias) ◆ Orientalismo - representações do Oriente.
Antiga Ocidental/África		
Alta Idade Média/Baixa Idade Média		
Idade Média Oriental/África/Mundo Islâmico		
Renascimento e Reforma	Colônia I e Navegações (América Latina, EUA e BR)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Geopolítica (identificações do Globo; relações de soberania sobre a terra; formações das identidades nacionais). ◆ Relações de dominação (raça, colonização, escravidão).
Monarquias Nacionais	Colônia II (América Latina, EUA e BR)	
Mercantilismo e Absolutismo	Independências (América Latina, EUA e BR)	
Rev. Inglesa e Rev. Industrial	Primeiro Reinado e Regências	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Capitalismo e classes (operariado; burguesia) ◆ Razão e Dominação (novas formas de subjetivação)
Iluminismo e Capitalismo	Segundo Reinado	
Rev. Francesa, Haitiana e Napoleão	Primeira República	
Século XIX e Unificações	Segunda República (Café com Leite)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Estado-nação e nacionalismo. ◆ Mudanças culturais (instrumentos de poder e cultural; movimentos artísticos e sociais)
Imperialismo e neocolonialismo	Revolução de 30 + Era Vargas	
Primeira Guerra e Rev. Russa	Quarta República	
Segunda Guerra e Guerra Fria	Ditadura Civil-Militar	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Traumas históricos. ◆ Resistências.
Guerra Fria e século XX	Sexta República	
	Rio Grande do Sul	

Fonte: obtido pelo autor

Nas colunas relativas aos conteúdos, podemos observar uma divisão entre história geral e história do Brasil, cuja tábua de tópicos privilegiou uma “média” dos conteúdos abordados no vestibular da UFRGS e no ENEM. Sem essa organização, a aula perderia relevância para os alunos, e eles deixariam de a frequentar, como já afirmamos anteriormente. O que mais se deve atentar é a coluna da direita (que pertence aos temas): nela fica destacada o enfoque nas relações de poder e nas resistências, o que demarca um posicionamento pedagógico condicionado dentro da teoria crítica. Como já foi relatado anteriormente, a origem das ideias que sustentaram o começo da ONGEP estava no pensamento político do anarquismo e da autogestão, o que torna compreensível que fosse incentivado um ensino mais crítico para embasar a prática docente.

Cumpramos ressaltar que o planejamento não foi elaborado para ser uma camisa-de-força, pois os professores têm autonomia em seu espaço de atuação. Por essa razão, na prática, isso não se mostrou restritivo de outras epistemologias, e os fundamentos da aula de sociologia puderam ser adaptados para os fins didáticos da aula de história, tal como o próprio conceito de sociedade. Dessa liberdade pudemos adotar a perspectiva da teoria Durkheimiana, que se foca nas ideias dos grupos sociais: “[...] a sociedade é coisa diversa; é antes de tudo um conjunto de ideias, de crenças, de sentimentos de todas as espécies, que se realizam pelos indivíduos” (DURKHEIM, 2007, p. 74). Nesse caso, mais



do que evidenciar resistências, a disciplina se foca nas variedades das ideias dos grupos sociais causando consequências nas suas relações, às quais retumbam na conformação dos acontecimentos e na construção das identidades individuais. Esse objetivo principal, no entanto, precisa de uma estrutura de pressupostos pedagógicos e metodológicos, exposta na seção a seguir.

Pressupostos pedagógicos e metodológicos para o ensino de história

A cultura digital e o multiculturalismo colocam novos desafios para o ensino de história, que não pode mais se resumir e se justificar no jargão “conhecer para não repetir” (LOPES, 2018), de modo que é preciso uma articulação teórica adequada que ajude a repensar essas dificuldades. Os pressupostos pedagógicos e metodológicos são apoiados por alguns conceitos, aos quais vamos delimitar nesta seção, a saber: multivíduo (para caracterizar o aluno), cidadania (que é o objetivo do ensino de história); a técnica do *storytelling*; e o modo como esse arcabouço dialoga com as definições de ensino de história e suas estratégias.

A aprendizagem do aluno (e a sua posterior aprovação em algum processo seletivo) é o principal objetivo do nosso esforço pedagógico, e vamos definir esse sujeito por meio da categoria teórica multivíduo, no intuito de abarcar sua complexidade. No mundo atual de comunicação constante, há uma grande dificuldade em se estabelecer identidades, pois as trocas são constantes e as identidades individuais são fluidas. Nesse sentido, a história precisa assumir igual fluidez, e isso começa pela abordagem do perfil dos alunos. Por isso, propomos refletir pelo conceito de multivíduo, que pensa o indivíduo moderno em sua estabilidade. Desse modo, não existe *apenas* um indivíduo:

O conceito de multivíduo é um conceito mais flexível, mais adequado à contemporaneidade. Porque significa que multivíduo é uma pessoa, um sujeito, que tem uma multidão de eus na própria subjetividade. O plural de eu, não é mais nós, como no passado. O plural de eu deve ser eus. Essa constatação possibilita entender que as pessoas podem desenvolver uma multiplicidade de identidades, de eus - multivíduos; fazer uma co-habitação flutuante de diferentes selves (plural de self) que co-habitam, às vezes conflitam ou constroem uma nova identidade, flexível e pluralizada (CANEVACCI, 2008, p.17).

O multivíduo é uma multidão de “eus”, sua identidade uma composição de várias referências, que interagem entre si e formam a singularidade de cada ser e cambiam de acordo com o próprio contexto, igualmente modificável. A interação dessas identidades formam cada multivíduo, o que também explica a mudança deles ao longo da vida, pois os eus vão tomando contato com o mundo e vão se alterando, além da incorporação de



novos eus (LOPES, 2019). Entretanto, como fica o ensino de história para multivíduos e suas multidões de eus? Evidentemente, há um eu histórico para o multivíduo, que o situa dentro de uma continuidade temporal com relação a outros sujeitos que viveram em tempos cronologicamente anteriores. Essa identidade histórica, em específico, pode ser formada por muitas vias, não necessariamente pela escola; é importante, portanto, ensinar história no espaço escolar no sentido de permitir um enraizamento que possa ser desenvolvido de maneira sistemática e plural, pois os diferentes grupos ao qual o multivíduo pertence tendem a criar narrativas e processos etnocêntricos que os colocam como detentores da virtude e geralmente opõe a outros grupos.

Há um lado positivo desse processo de multividuação: preconceitos mais antigos caem diante dessas fronteiras borradas; no entanto, há também a dificuldade do enraizamento, que precede o sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, de empatia e de cidadania, que é o projeto da educação moderna.

Esse eu histórico é tão importante para a identidade global do ser humano que as sociedades costumam socializar nesse aspecto. Não é sem razão que a historiografia moderna substituiu a função do ancião antigo - que falava ao seu grupo sobre o mundo, o que incluía o passado (LOPES, 2018) e que, na sua versão oficial, foi utilizada para criar um passado em comum para os membros das nascentes nações (CARTOGRA, 2016). Esse eu histórico precisa de uma conexão com o passado e as instituições o percebem e a tentam construir. Paradoxalmente, a modernidade, enquanto processo, induz ao desenraizamento devido ao seu desejo pelo novo. Assim, é natural que o eu histórico seja negligenciado por muitos multivíduos, mesmo com as instituições de memória e o próprio ensino de história, os quais podem se tornar dados, como nos referimos no começo do texto. Por essa razão, vamos propor o *storytelling* como o cimento que facilita a conexão do eu histórico com uma narrativa histórica baseada em evidências.

Assim sendo, o que seria a técnica do *storytelling*, cuja tradução livre do inglês poderia ser “contagem de histórias”?

[...] entendemos *storytelling* como uma narrativa pragmática, ou seja, como o poder de uma ação interativa e relativa a negócios entre sujeitos. Trata-se de dar à narrativa uma função persuasiva, já que seu objetivo primeiro não é propriamente de informar um conteúdo, mas de ‘formatar espíritos’, segundo Salmon (DOMINGOS, 2008, p. 12).

Interação é a palavra-chave, pois o objetivo é “formatar espíritos”. O que viria a ser esse processo? Se pensarmos no ponto de vista da historiografia do começo da modernidade, formatar o espírito seria inculcar a identidade nacional, que se resultaria



uniforme em todos os discentes. No entanto, entendemos e adotamos o sentido de que formatar o espírito esteja empregado não em *determinar* um resultado, mas em procurar agir didaticamente nas questões de identidade por meio de uma narrativa embasada nas evidências científicas. Tal recurso permite gerar uma conexão entre professor e aluno por meio da narrativa a ser contada, que não necessariamente acontece apenas pela exposição (mesmo que dialogada) do conhecimento de tipo histórico. Por ser uma técnica, há alguns recursos que estão envolvidos para causar efeitos diversos, tal como, por exemplo, o *punchline* - “A punchline is a dialog act that is followed by pure laughter” (FRIEDLAND, GOTTLIEB, JANIN, 2009, p.1116) - e o *plot twist* - “The plot twist is a narrative device designed to turn the reception of a narration into an experience dominated by surprise” (PÉREZ, 2020, p.58). Essas interações permitem que haja a recompensa da surpresa ou a recompensa do humor para quem acompanha a narrativa, e utilizá-las leva a um reforço natural da atenção por conta da expectativa criada.

Essas concepções teóricas debatem diretamente com um conceito de ensino de história, e é importante ressaltar que não há consenso nesse tópico, de modo que vamos discutir algumas formulações para ilustrar essa diversidade. Segue a primeira:

Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas (SILVA, 2010, p.24)

O ensino de história, portanto, assume importância cultural, pois perpassa várias esferas da vida humana, e o seu conhecimento conduz a um homem potente, que pode exercer a sua cidadania, que é a participação nas decisões da sociedade que acontece independentemente do posicionamento social que venha a ter um cidadão (GARCIA, 2006). Assim, a estratégia didática da presente formulação é induzir à cidadania por meio de um conhecimento prático. Assim, esse ideal, por mais que possa ser estendido para uma espécie de “cidadania universal” que supera as fronteiras entre os países, tem sua raiz no ideal nacionalista anterior, criando num primeiro momento uma fraternidade restrita aos membros da tríade herderiana: língua, comunidade e território (ZOLIN-VESZ, JESUS, 2019, p.116), para em um segundo momento se expandir para a dimensão universal. Ademais, a ideia de situar os debates utilizando o passado como principal referente reforça essa ideia de narrativa de um cidadão atento a participar da deliberação pública.



Outra definição conceitual afirma que:

O ensino de História deve mostrar a realidade de forma global, na qual os fatos estão inseridos e relacionados de forma complexa. A realidade não deve ser mostrada ao aluno de forma fragmentada, isto é, dividida em aspectos políticos, econômicos etc., mas deve-se procurar ensinar o alto grau de interdependência entre os vários níveis da realidade. A história de uma pessoa ou de um episódio não existe por si mesma, mas pode compor um relato que serve para ilustrar o que é, ou se caracteriza como, próprio de uma cultura ou de uma sociedade no presente e no passado. Entre os elementos que compõem este princípio globalizador estão as noções de causalidade, intencionalidade, mudança e continuidade, que serão desenvolvidos por: leitura e análise de diferentes fontes históricas (escritas, iconográficas, orais, objetos, materiais), explorando a compreensão crítica das mesmas, distinguindo dados de informação e opinião; produção de trabalhos de síntese interpretativa e narrativa sobre fatos históricos e fontes de informação utilizando recursos tecnológicos; pesquisas e registros, desenvolvendo habilidades de manuseio de arquivos, entrevistas orais e escritas utilizando os recursos de informática (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, s/d, p.13)

A semelhança com o outro conceito está na consideração da abrangência da história, que envolveria todos os aspectos da realidade social (de uma sociedade) e que se constrói por meio das evidências (fonte). Nesse sentido, a passagem de tempo seria o parâmetro comum para todos os fenômenos, cujo estudo faz parte das ciências. Eles todos pertencem ao domínio da história porque ela dá a união de toda essa variedade de fenômenos, assim a história consegue dar uma explicação única de todas as ações humanas, e isso justifica seu ensino: a capacidade de desfragmentar a ação humana. Uma estratégia para ensino, portanto, seria holística, levando em conta a interdisciplinaridade.

Uma última definição seria essa:

[...] um espaço no qual a História possa ser o instrumento da ação social; um instrumento capaz de equipar as novas gerações com as ferramentas para ler as representações que circulam na sociedade do momento presente e que circularam no passado. Em uma palavra, fazer do ensino de História um campo de constituição de subjetividades capazes de pensar historicamente as coisas do mundo e de pensar o Outro sem aprisioná-lo no interior de nossas referências. Escrever e ensinar História é mergulhar todas as nossas crenças, todos os objetos de que nos ocupamos, todos os tipos de governo, todas as ideias políticas, no campo volátil e conflituoso da cultura (PEREIRA, GRAEBIN, 2010, p. 172)

Dessa perspectiva, é possível perceber que a história escolar é propositiva no sentido de constituir subjetividades que podem conviver com a variabilidade no mundo, mais especificamente com a diversidade cultural - o que torna sua missão semelhante com a do ensino de antropologia, que combate também ao etnocentrismo por meio do relativismo. Segundo esse trecho, a ideia é que a história consegue prover de conhecimentos empíricos essa atitude ética do apreço pela variabilidade, demonstrando por seus saberes como o ser humano é variável e deve ser relativizado. Ou seja, na força



do catálogo está a demonstração dessa filosofia da diferença. Vimos que a ideia é conectar o aluno com a diversidade como um conceito, de maneira até mesmo impessoal, mediado pelo dado histórico, que serve como argumento para desnaturalização - novamente um dos pilares do ensino de sociologia, juntamente com o estranhamento (LOPES, CAREGNATO, 2017). Nesse ponto, a estratégia é mostrar a variedade.

Como o arcabouço por nós proposto dialoga com essas definições? Acreditamos que essa narrativa cidadã e racionalista perde espaço dentro do pensamento moderno, pois a modernidade desincentiva o enraizamento cultural ao se focar no indivíduo. Dessa maneira, o passado por si mesmo, não é mais interessante do que o novo. Ainda sim, a história disciplina se coloca como guardiã do devir, e a história escolar como comunicação pedagógica e sistemática desse saber, para formar um eu histórico consciente.

A nossa proposta é conectar esse eu histórico com a disciplina por meio da *storytelling*, para construir uma imagem sobre o passado sem a intermediação total do dado histórico - nesse caso, não há uma exclusão das perspectivas cidadã, holista e relativista, pois estamos propondo a utilização de uma técnica para trabalhar os dados já elencados para a exposição.

O dado, em termos lacanianos, pode ser pensado sem fazer parte do ser (BRUDER, BRAUER, 2008), pois para o psicanalista, existimos naquilo que não precisamos pensar. Assim, é preciso que o dado se torne vivência, passando por incluí-lo na linguagem do aluno, que é também digital e está sempre na busca da sedução. Assim, o *storytelling* pode cumprir com essa função de atrair os diferentes eus para o eu histórico, o primeiro passo para a fusão identitária que cria um multivíduo historicamente enraizado, sem o ser pelo ângulo essencialista, uma vez que é direito do aluno recusar o passado de seu grupo se assim o convir.

Como todas essas dimensões se articularam em nossas aulas? Na seção seguinte vamos lidar diretamente com o enraizamento proposto por meio dos conteúdos de aula, apresentados por via do *storytelling*. Será introduzida uma ementa breve de cada uma e o modo como elas foram ressignificadas.

Execução dos storytellings nas aulas

Revoluções Francesa, Haitiana e Napoleão



Ementa: importância da Revolução Francesa para a modernidade. Processos internos e externos da Revolução Francesa. Processos internos e externos da Revolução Haitiana e sua relevância nos processos de independência das Américas. Panorama sobre a história haitiana.

Nesta aula a técnica narrativa foi a trama estendida², utilizando-se um *plot twist* na troca da temática (dos franceses para os haitianos por via de Napoleão). Em primeiro lugar, foi retomada, a partir dos tipos-ideais weberianos, a questão da relação medieval entre as três classes e o começo dos reinados na idade moderna, utilizando como cenário a série *Game of Thrones*. Foi contada a história de como vivia um rei antes da Revolução Francesa finalizando com um *punch line*. Foram contados e apresentados esquemas mentais em slides, alguns acontecimentos da revolução francesa levando em conta dois personagens, que fizeram uma metonímia dos grupos sociais envolvidos: o republicano e o monarquista (já houvera anteriormente uma aula de ciência política sobre o tema). As figuras utilizadas serviram para imergir o aluno por meio da linguagem que estes já dominam previamente.

No quadro branco foram apresentados os nomes em detalhes para a anotação dos alunos, porém o foco foi na dinâmica das interações entre os atores históricos. Essa primeira parte da aula se encerrou com Napoleão Bonaparte, que buscou expandir a república para outros países europeus. O *plot twist* acontece com a Revolução Haitiana, pois a continuidade da revolução se dá onde Napoleão não chegou a habitar, o que demonstra a força das ideias. Foi contada a história dessa revolução com foco nos grupos sociais, e foi ilustrada a liderança de Toussaint Louverture, além das presidências de Papa Doc e Baby Doc, mostrando a sua atuação política e as repercussões no Haiti. A questão da imigração haitiana foi o mote inicial da aula e foi problematizada na aula de sociologia das migrações.

A recepção dos alunos foi variada. Alguns ficaram surpresos com o professor estar nos dois núcleos simultâneos. Foi possível observar muitas anotações nos cadernos e nas apostilas - essas segundas elaboradas no ano de 2018 por outra equipe do núcleo e foram reaproveitadas para o ano letivo seguinte. Durante a aula foram perguntadas muitos detalhes sobre acontecimentos paralelos e que não são relacionados diretamente com os conteúdos dos certames, o que resultou na construção coletiva da narrativa.

² Propusemos como trama principal a Revolução Francesa e, como tramas estendidas, a Revolução Haitiana e Napoleão; a ideia não foi reforçar alguma colonialidade do saber, mas sim mostrar o efeito das ideias no seu momento de recontextualização e de como uma subtrama pode contribuir para a trama principal.



Século XIX e Unificações

Ementa: Processos de unificação das grandes potências europeias. Diferenças na formação dos estados nacionais. I Preparação para I Guerra Mundial. Alemanha. Itália. França. Portugal. Espanha. Colonialismo.

Para essa aula foi utilizada a técnica das subtramas paralelas³, uma para cada país envolvido, que ainda não eram países na época, algo que foi bem ressaltado em aula. Cada um desses países foi apresentado como o cenário para a interação dos grupos sociais, que são introduzidos como formuladores do sentimento de nacionalidade de seu próprio país e disputam a execução desses projetos. Este tipo de narrativa serve para estabelecer uma complexidade das relações sociais que abre a possibilidade para a interpretação de fenômenos da atualidade.

Os países foram apresentados em sequência e eram, após serem esgotadas suas narrativas individuais, retomados nos principais pontos da subtrama - retomada essa que ajuda na fixação e na criação da expectativa para a continuidade, pois o aluno conhecer o que foi narrado o engaja no que virá posteriormente, além de criar a sensação de paralelismo. Foi procedido um trabalho também com algumas figuras históricas, criando uma associação delas com a situação narrada, com a associação a memes da internet como forma de criar um vínculo. Por fim, todas essas situações foram amarradas pelo contexto internacional da corrida colonial.

A recepção dos alunos, dessa vez, foi um pouco mais uniforme. Aparentemente a repetição das narrativas, por meio da retomada, ajudou a conduzir mais alunos para a imersão, o que permitiu demonstrar, muitas vezes, que a dificuldade de alguns alunos está em seguir a linearidade com informações inéditas. As subtramas paralelas, assim apresentadas, permitem uma circularidade que é favorável a algumas aprendizagens.

Quarta república brasileira

Ementa: A sucessão de presidentes brasileiros na república nova. Maneira como presidentes articularam seus respectivos governos. Diálogo com o contexto internacional da Guerra Fria.

Para essa aula, foi escolhida uma metodologia de exposição um pouco diferenciada, com enfoque em conceitos aplicados, decorrendo a cronologia como

³ “subtramas [...] servem para reforçar a ideia controle [da trama principal] [...]” (FREITAS, s/d, s/p).



aplicação dessas construções teóricas. Nesse caso, a narrativa serviu como ilustração desses conceitos, criando uma espécie de introdução à economia. Os conceitos eleitos foram: (a) inflação, (b) congelamento de preços e (c) juros. Partindo desses conceitos da economia procedemos a análise da história do país nesse período. Foi possível, a partir disso, criar *links* com interesses mais imediatos dos alunos, pois muitos mostraram interesse na temática. Nesse caso, os sucessivos presidentes são colocados como indivíduos diante dos dilemas econômicos, em uma estrutura semelhante à da tragédia grega. Foi possível, também, realizar memes com base nos acontecimentos.

A resposta dos alunos a esta aula foi muito interessante, pois muitos indagaram sobre as dimensões econômicas dos conceitos e sua aplicabilidade a outros contextos, o que serve de evidência para uma aprendizagem significativa.

Recepção geral dos alunos

Como uma reflexão mais geral sobre a recepção dos alunos à proposta das aulas como um todo, podemos perceber que a aula de história permite uma imersão por meio do *storytelling*, e o fato de se intercalar outros períodos de outros professores causa um efeito “mil e uma noites”. É interessante observar que os discentes formam “memes” sobre a história, além daqueles já levados pelo professor, alimentando a narrativa trazida pelo mestre com elementos inesperados. É inevitável, no entanto, que alguns educandos se desenganem da aula, seja por motivos didáticos - alguns, em parcela menor, parecem considerar que a disciplina não pode ser apresentada por meio do *storytelling*, por motivos diversos - ou por motivos pessoais - lembrando que os alunos da ONGEP são selecionados por sua baixa renda e podem estar passando por problemas existenciais. Há, também, um perfil de aluno que sentiu falta do ar de “denúncia” da disciplina, pois os atores históricos foram apresentados de uma perspectiva mais voltada para uma antropologia simétrica. A maioria dos alunos, porém, aderiu a aula e interagiu com a narração.

O que fica de lição dessa experiência é que é impossível engajar todos os alunos por conta de sua multiplicidade, ou ao menos mantê-lo assim um ano inteiro. Da mesma maneira, esse método pode não ser aplicável para todos os professores devido à mesma multiplicidade de perfis entre os discentes, porém, a reflexão sobre o ensinar é relevante da mesma maneira. Outro ponto de limitação é que o professor dispunha de mais um



período de 50 minutos na disciplina de sociologia, o que lhe permitiu uma aula multidisciplinar e complementar.

Considerações Finais

Neste texto apresentamos uma experiência de ensino de história baseada numa proposição teórico-metodológica. A ideia foi utilizar técnicas de *storytelling* para tornar o conteúdo uma experiência para os alunos de um curso pré-vestibular popular de Porto Alegre. No texto apresentamos essas possibilidades, destacando-se a ideia de que a narrativa cria o enigma e com ele a expectativa, daí a sua desirabilidade. O passado em si não é desejável em uma cultura moderna porque dele o nosso eu já se apossou. O futuro, que está aberto a mudanças, ainda não é nosso e acopla esse enigma. Por isso, criar um futuro no passado por meio de uma narrativa pode ser um caminho viável para despertar o interesse do alunado por meio justamente do enigma.

Sociedades de *self* fechado (TAYLOR, 2007) consideram o futuro como algo mais relevante do que o passado. Por essa razão, os detalhes mais eruditos do passado da atividade humana não devem ser o foco para o ensino. Dependendo do perfil do aluno, esse aprofundamento tira a espontaneidade que conduz à construção da identidade. Por isso, propomos uma espécie de antropologia do passado que permita um "encantamento" por via da narrativa.

As diferentes reações dos alunos à metodologia também induzem a repensar os impactos da maneira de exposição da aula de história, o que ficou mais evidente pela atuação dos colegas da vertente crítica. Por essa razão, acreditamos que a perspectiva historiográfica crítica poderia, ao menos, ser repensada na dimensão didática. Acreditamos que ela não pode ser ensinada *ipsis literis* aos alunos. É preciso algum grau de mediação, pois os discentes não possuem acesso às evidências e alguns podem desenvolver uma percepção de mundo demasiadamente pessimista, e não necessariamente transformacionista. Em alguns alunos, pode causar até mesmo a impressão de que vivemos em um mundo que não vale a pena ser vivido (MOSÉ, 2018), e isto pode ter consequências dentro e fora da vida escolar.

Data de Submissão: 16/03/2020

Data de Aceite: 06/08/2020



Referências Bibliográficas

- BRUDER, M. C. R.; BRAUER, J. F. A constituição do sujeito na psicanálise lacaniana: impasses na separação. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 513-521, 2007.
- CANEVACCI, Massimo. **Fetichismos visuais: corpos eróticos e metrópole comunicacional**. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.
- _____. Multivíduo conectivo: Gregory Bateson. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 64, n. 1, p. 41-44, jan. 2012.
- CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2016.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; ABUHAMDEH, Sami; NAKAMURA, Jeanne. Flow. In: **Flow and the foundations of positive psychology**. Dordrecht: Springer, 2014.
- DOMINGOS, A. **Storytelling: fenômeno da era da liquidez**. Unesp: Bauru, 2008.
- DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. São Paulo: Ícone, 2007.
- FREITAS, Tom. Como construir uma série? Sem Data. Escola de Roteiro. Disponível em: <https://www.escoladeroteiro.com.br/estrutura-de-storytelling/como-construir-uma-serie-parte-3/>. Acesso em 05/08/2020.
- FRIEDLAND, Gerald; GOTTLIEB, Luke; JANIN, Adam. Joke-o-mat: browsing sitcoms punchline by punchline. In: Proceedings of the 17th ACM international conference on Multimedia. 2009. p. 1115-1116.
- GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **ETD**, v. 8, n. 1, p. 124-132, 2006.
- MOSÉ, Viviane. **Nietzsche hoje: Sobre os desafios da vida contemporânea**. São Paulo: Vozes, 2018.
- LOPES, Ricardo Cortez Lopes. "CONHECER PARA NÃO REPETIR ": REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EFEITO BORBOLETA NA EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA. *Gnarus*, Rio de Janeiro, v.9, n.9, set.2018, pp.44-51.
- _____. **Construindo Contextos: Uma contribuição sociológica para compreender a relação indivíduo e sociedade**. Viseu, 2019.
- _____; LUCCHINI, Nadila Albuquerque. ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ONG: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS, EPISTEMOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS. In: TEIXEIRA, Maria do Rocio Fontoura. **Anais do II Encontro Regional de Ensino de Ciências**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.
- _____; BALDASSO, Júlio César. **Experiência de Ensino de Sociologia no curso popular ONGEP - Organização Não-Governamental para a educação popular**. In:



IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia no Ensino Básico (ENESEB), 2015, São Leopoldo. IV ENESEB Trabalhos GTs. São Leopoldo: Unisinos, 2015. v. 1. p. 1-13.

_____; CAREGNATO, Célia Elizabete. O estranhamento e a desnaturalização por dentro: da educação autônoma para a educação autêntica. *MovimentAção*, Dourados, v. 3, n. 5, p. 56-74, 2017.

PEREIRA, T. I. **Aprender e ensinar com Paulo Freire: por uma escola emancipatória**. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no Ensino da História. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel. **Ensino de História: desafios contemporâneos**. São Paulo: EST, 2010.

PÉREZ, Héctor J. **The plot twist in TV serial narratives**. Cloud Front. Draft Paper. 2020.

SILVA, Marcos Antônio da; Guimarães Fonseca, Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, vol. 30, núm. 60, dezembro, 2010, pp. 13-33

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Ementas das disciplinas da Base Nacional Comum**. Curitiba: Rede Escola, sem data.

TAYLOR, Charles. **A secular age**. Cambridge: Harvard university press, 2007

ZOLIN-VESZ, Fernando; JESUS, Danie Marcelo. Práticas curriculares do curso de Letras: vigência da racionalidade instrumental e privilégio do paradigma monolíngue. In: MELLO, Dilma; VASCONCELOS, Maria Inês Vasconcelos Felice (org.). **Ensino de Línguas no curso de Letras: práticas, experiências e currículo**. Uberlândia: EDUFU, 2019