

**NOVAS PERSPECTIVAS DA PRÁTICA DOCENTE
COM O GÊNERO DOCUMENTÁRIO**

Vagner Aparecido de Moura (PUC-SP)

moura_vagner@ig.com.br

Cleide Aparecida Moura (UCS)

cleidemouramar@hotmail.com

1. Considerações iniciais

Observa-se, desde o início da década de 80, não só uma crescente tendência de questionamentos acerca do método e técnicas de simplificação do conteúdo concernente ao ensino tradicional de História, mas ainda inúmeras discussões sobre o papel da escola no desenvolvimento de competências e habilidades dos discentes. Na década de 90, percebe-se que a prática docente principia-se a tornar um objeto de discussão em termos de metodologia, com o intuito de romper esse paradigma da década anterior, que, segundo Carvalho (2004. p. 4083), é “produtor de indivíduos ao país onde vivem, mas não conscientes de sua cidadania, inconscientes de sua identidade, ausentes da História por não se afirmarem como seres que produzem História e fazem parte dela”.

Tais questionamentos resultaram, em meados da década de 1990, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais que passaram a fazer indicação explícita de uma metodologia ao ensino de História fornecendo as diretrizes, embasada em uma teoria pedagógica não de conteúdo, mas libertária que propicie ao aluno reconhecer-se como um cidadão integrante de sua história e consciente de sua identidade, em outras palavras, propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas.

Considerando as novas diretrizes dos PCN e a ausência de sequências didáticas, que contemplem a práxis e a criticidade dos alunos em detrimentos dos embates dos países africanos e seu respectivo contexto e suas imbricações nos impeliram ao seguinte questionamento: Como deve ser alicerçada a prática pedagógica do docente para abordar, em sala de aula, o contexto histórico de países africanos, que vivenciam embates político, econômico, social e cultura de forma intermitente?

Para desnudar essa inquirição, partimos da premissa dos questionamentos que emergiram na década de 1980 e 1990 acerca da metodologia do ensino de História e da importância do conhecimento dos fatos

históricos para o constructo intelectual e o ethos do discente, perante a sociedade que o cerca, com o intuito de discutir, neste artigo, o papel social da educação na sociedade contemporânea, e o papel do *docente* no processo de ensino-aprendizagem. Tal abordagem está embasada nos seguintes autores: Freire (1970; 1979), Tragtenberg (1974), Libâneo (1985), Argumento (1985), Rodrigues (2001). No segundo momento, abordaremos o breve histórico do genocídio em Ruanda, o êxodo da população ruandesa e as consequências do genocídio em Ruanda, segundo Moreira (2008), Bourtrou (2000).

Para corroborar nossas inferências acerca de um estudo de história, alicerçado na dinamicidade do fato histórico e sua relevância para o constructo intelectual do discente, será proposto uma sequência didática, de acordo com Dolz & Schneuwly (2004), com o contexto histórico.

2. *O papel social da educação na sociedade contemporânea.*

Segundo Rodrigues (2001, p. 38), na sociedade contemporânea, o papel da educação, entendida como o processo de formação humana, é atuar sobre os meios para a reprodução da vida bem como cooperar para ampliar a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas para se reconhecer na percepção do outro, formar sua própria identidade, diferenciar as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. Dessa maneira, pode-se depreender que a educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas, possibilitando o desenvolvimento de educação como prática de liberdade, onde o educador, de acordo com Paulo Freire (1979, p. 79), percebe que:

Já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Paulo Freire (1979, p. 81) ressalta que “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. Essa educação, não se desenvolve em um paradigma de educação

bancária que, segundo Paulo Freire (1979, p. 66), constituía “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”.

Ainda tomando com referência Paulo Freire (1979, p. 66), na educação bancária:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósito que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Formatar corretamente!

Portanto, na concepção de educação bancária, a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Essa concepção conduz o educador e o educando a desempenhar, de acordo com Freire (1979, p. 67) os seguintes papéis:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educando, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educando, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele e

j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, mero objetos.

Libâneo (1985, p. 45) denomina esse método com a expressão: a pedagogia dos conteúdos, que tem o propósito central de “transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar (*Idem, ibidem*, p. 70)”, em outras palavras, “a seleção e organização do saber objetivo disponível na cultura social numa etapa histórica determinada para fins de transmissão-assimilação ao longo da escolarização formal (*Idem, ibidem*, p. 12 e 90)”.

Argumento (*apud* GADOTTI 1987, p. 135/136) pondera que:

As propostas educativas conteudistas transmitem um saber dominador, um saber que contém, dentro dele, elementos que legitimam a dominação, que inibem a possibilidade de os homens transformarem-se em sujeitos de sua própria história.

Argumento (*Idem, ibidem*) ressalta que:

Esse saber dominador faz dos homens instrumentos de outros homens, torna-se alheio, encobre a sua origem social. É um saber que foi expropriado e é devolvido aos seus criadores na forma de receitas, instruções, postulados. É um saber que cria ao mesmo tempo o homem culto, o doutor e o homem que não sabe nada; os homens que pensam e os homens que só poderão utilizar instrumentos ou decorar informações.

Pode-se observar que tais concepções (bancária e pedagogia dos conteúdos) abordadas pelos autores supracitados, correspondem ao contexto da escola tradicional, onde a relação entre professor e aluno, é caracterizada pela existência de uma postura autoritária do docente, o qual é responsável pelo direcionamento e controle do processo educacional, ou seja, desde a escolha do conteúdo a ser ministrado em sala de aula até a forma de abordagem, ao discente cabe apenas uma postura passiva perante a exposição verbal dos conteúdos, que são apresentados de forma linear, estimulando a postura passiva do aluno, uma vez que ignora o diálogo e desvaloriza a troca de experiências e os conhecimentos prévios e de mundo do aluno.

Tragtenberg (1974, p. 85), descreve esse ambiente escolar como uma fábrica “no seu processo de trabalho”, o professor é submetido a uma conjuntura similar à do proletariado, na medida em que a classe dominante procura associar a educação com trabalho, acentuando a responsabilidade social do professor e de seu papel como guardião do sistema, que o obriga a disciplinar, reprimir e discriminar o aluno por intermédio de notas, provas e avaliações. Assim, favorecendo o desenvolvimento de uma pedagogia estática, sem questionamentos da realidade e das relações

existentes, já que não almeja qualquer transformação da sociedade e daí deriva o caráter abstrato do ser.

Retomando a posição de Paulo Freire, a pedagogia libertadora é o oposto da pedagogia tradicional, visto que defende uma postura ativa por parte de professores e alunos no contexto do processo de ensino/aprendizagem. Para tal concepção, o conhecimento não está pronto e acabado, pelo contrário, está em um permanente processo de construção e reconstrução. Logo, o professor e aluno são sujeitos de um mesmo processo no qual, conforme Paulo Freire (1997), ao formar, o docente é também formado, e o aluno ao se formar também forma.

Pode-se ressaltar que, nessa concepção, o aluno detém um saber que necessita ser valorizado e utilizado como base para que o docente atue na criação de oportunidades para aplicação do senso crítico sobre este conhecimento, de forma que, gradativamente, o conhecimento transite de um estado de consciência intransitiva, transitiva ingênua para um estado de consciência transitiva crítica. Freire (2003, p. 34) define consciência intransitiva, transitiva ingênua e crítica da seguinte forma:

- consciência intransitiva representa um quase compromisso entre o homem e a sua existência. Por isso esta forma de consciência adstringe o homem a um plano de vida mais vegetativa. Circunscrevo-o a áreas estreitas de interesses e preocupações. É a consciência do homem, sobretudo, pertencente àquelas coletividades que Fernando de Azevedo chamou de “delimitadas” e “dobradas sobre si mesmas” (AZEVEDO, 1958A, I 34);
- consciência transitiva ingênua caracteriza-se pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao “gregarismo”, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade da argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelo gosto não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo;
- consciência transitiva crítica caracteriza-se pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e

dispor-se sempre a revisões. Por se despir ao máximo de preconceitos na análise de problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa de posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguições.

Dessa forma, pode-se corroborar que a transição para a consciência transitiva crítica somente ocorrerá em ação educativa pautada pelo diálogo, como sendo uma exigência para o conhecimento da realidade do aluno, pela valorização do conhecimento prévio e de mundo e pelo estímulo à criticidade acerca do mundo que o cerca, possibilitando, assim, o desnudamento do mundo e sua transformação. Essa concepção educativa aproxima-se com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que coloca o propósito de articular conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano à realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríptico universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. Tendo como base esse pressuposto, pretende-se, no próximo subitem abordar o papel do docente no processo de ensino/aprendizagem.

3. O papel do docente no processo de ensino/aprendizagem.

Para que essa aprendizagem tenha êxito, o professor deverá, de acordo com Mercado (1999, p. 22), deve ser:

- Comprometido com as mutações sociais e políticas e com o projeto político pedagógico assumido pela escola;
- Reflexivo sobre a prática cotidiana de sala de aula;
- Autônomo, em outras palavras, capacitado para conectar-se com o saber pedagógico acumulado, para diagnosticar os problemas de seus discentes e as necessidades educativas de seu contexto;
- Competente evidenciando uma sólida cultura geral que lhe possibilite uma prática interdisciplinar contextualizada e o domínio das novas tecnologias educacionais;

- Crítico para revelar por meio de sua postura, suas convicções, seus valores, sua epistemologia e a sua utopia, fruto de uma formação permanente;
- Aberto a mudanças, isto é, ao diálogo, ao novo, à ação cooperativa, aos novos paradigmas da sociedade, às novas propostas de melhoria da qualidade de produtos e serviços;
- Sensível para conquistar o espaço junto ao aluno, em uma relação de reciprocidade e cooperação que provoque mudanças mútuas nele próprio e no aluno e
- Interativo: trocar conhecimento com outros profissionais da mesma área e com os alunos; promover situações de aprendizagem em equipe e possibilitando ao discente, o desenvolvimento das suas dimensões cognitiva, afetiva, social, moral, física, estética, ou seja, a sua educação integral.

Tais características são imprescindíveis para uma pedagogia aliçada no diálogo, na compreensão e no conhecimento prévio e de mundo do discente, uma vez que possibilitam ao discente construir seu arcabouço teórico, e assim, tornar-se-á cidadão crítico inserido na sociedade que o cerca. Pretende-se, no próximo subitem, abordar o contexto histórico em Ruanda e suas imbricações para a sociedade.

4. Breve histórico do genocídio em Ruanda

As tensões étnicas e os embates armados situado na região dos Grandes Lagos na África Central são oriundos de múltiplas deslocções humanas. Segundo Bourtroue et al. (2000), a maneira como decorreram os fatos, nos últimos anos têm precedência histórica longínqua, porém é uma história de várias oportunidades perdidas por parte dos agentes locais e da comunidade internacional em geral. Bourtroue et al. (2000, p. 255) ressalta que “a incapacidade de encontrar soluções equitativas para males antigos leva, frequentemente, a que violência e o derramamento de sangue ressurgam, anos ou décadas depois, numa escala ainda maior”.

A conjuntura de crise (1959-1963) em Ruanda teve como consequência a presença dos refugiados tutsis, em virtude da impossibilidade de seu repatriamento nas três décadas posteriores, os refugiados mantiveram contatos com os tutsis no Ruanda. No término dos anos 80, os exilados tutsis no Uganda, conforme Bourtroue et al. (2000, p. 255), “incorpo-

raram as forças do Exército de Resistência Nacional (NRA), de Yoweri Museveni, contra o regime de Milton Obote”. Ao chegar ao poder o NRA, os tutsis que integravam as forças armadas ugandesas, constituíram a Frente Patriótica Ruandesa – Front Patriotique Rwandaise – e com o propósito de se reparar militarmente a retomada do poder, o qual culminou no ataque em Ruanda em 1990.

O conflito armado decorrente e as pressões políticas internas conduziram ao Acordo de Arusha de Agosto de 1993 para a divisão do poder, mesmo que este acordo nunca tenha sido de fato legitimado, impeliu as seguintes implicações, de acordo com Bourtrou et al. (2000, p. 255):

As tensões entre os hutus e os tutsis cresceram vertiginosamente, após o assassinio do Presidente do Burundi, Melchior Ndadaye, um hutu, em Outubro de 1993, seguido de um morticínio de tutsi no Burundi e, depois, de hutu. No dia 6 de abril de 1994, a morte dos Presidentes Juvenal Habyarimana do Ruanda e Cyprien Ntaryamira do Burundi num inexplicável acidente de avião, quanto este se aproximava da capital do Ruanda, Kigali, foi usado pelos extremistas hutus como pretexto para tomar o poder no Ruanda e atacar a população tutsi e os hutus moderados.

Moreira (2008, p. 66) enfatiza que em janeiro de 1994, as tropas da ONU tiveram conhecimento que todos os tutsis haviam sido recenseados; ocorriam treinamentos da milícia interhahamwe (aqueles que matam em conjunto), e que havia a formação de depósito de armas e munições. E em 15 de Janeiro de 1994, o general Dellaire, canadense, comandante da UNAMIR (Missão de assistência das Nações Unidas para Ruanda), solicita a ONU autorização para destruir os depósitos com o uso da força, no entanto, tal solicitação não foi atendida.

Nesse contexto entre Abril e Julho de 1994, foram mortas aproximadamente 800.000 pessoas. Bourtrou et al (2000, p. 255) salienta que a United Nations Assistance Mission to Rwanda, força multinacional de manutenção da paz:

foi destacada em outubro de 1993, com um mandato restrito para ajudar as partes envolvidas a aplicar o Acordo de Arusha, mas o grosso do contingente retirou-se a pós a eclosão da violência. As Nações Unidas, num relatório publicado em dezembro de 1999, analisam a situação e reconhecem que a organização e a comunidade internacional foram incapazes de proteger a população civil do genocídio.

Em seguida, as forças Frente Patriótica Ruandesa assumiram o controle de Kigali, e a maior parte do país. Perante essa conjuntura era o momento dos hutus fugirem. Segundo Bourtrou et al. (2000, p. 256), “foi o que fizeram mais de dois milhões, procurando refúgio nos mesmos

países para onde tinham sido obrigados a fugir os tutsis, há acerca de 30 anos”

O genocídio ruandês engendrou reações: o êxodo dos hutus ruandeses, acompanhado do colapso do regime do Presidente Mobutu Sese Seko e da guerra civil no Zaire (agora cognominado como República Democrática do Congo em maio de 1997), que persiste atualmente. Além disso, a guerra abarcou diversos Estados africanos, conforme Bourtroue et al. (2000, p. 256), “muitos militarmente, e está relacionada com outras guerras em curso em Angola, no Burundi e no Sudão.

4.1. O êxodo da população Ruandesa

O genocídio teve como reflexo o êxodo massivo da população tutsi, aproximadamente mais de dois milhões de ruandeses abandonaram o território, com o intuito de procurar refúgio em países vizinhos. Bourtroue et al. (2000, p. 256), corrobora essa assertiva postulando que:

O êxodo não foi motivo, em parte pelo desejo de escapar ao reinício dos combates, também pelo medo de represálias para parte das forças da FFR. Foi ainda produto de um pânico cuidadosamente orquestrado pelo regime deposto, na esperança de esvaziar o país o mais possível de sua população e servir-se dela como escudo humano. No final de agosto de 1994, o ACNUR estimava em mais de dois milhões o número de refugiados nos países vizinhos, nomeadamente cerca de 1,2 milhões no Zaire, 580.000 na Tanzânia, 270.000 no Burundi e 10.000 no Uganda.

Os campos de refugiados em Goma, nas províncias do Kivu na parte oriental do Zaire, estavam situados perto da fronteira com o Ruanda, este local tornou-se a principal base das Forças Armadas Ruandesas derrotadas e dos integrantes das milícias hutu, interahamwe. De acordo com Bourtroue et al. (2000, p. 256) em termos coletivos esse grupos eram:

muitas vezes apelidados de genocidaires. Tornaram-se também a principal base das ações militares contra o novo governo em Kigali. Desde o início que os refugiados eram refêns políticos do antigo governo do Ruanda e do seu exército, as ex-FAR, que exercia abertamente o seu controle nos campos, sobretudo em redor de Goma. Isso criava graves problemas de segurança aos refugiados e grandes dilemas ao ACNUR quanto à sua missão de proteção.

Deve-se ressaltar que os campos de refugiados, principalmente os localizados na parte oriental do Zaire, estavam em plena desordem, segundo o relato da Alta Comissária Sadako (*apud* BOURTROUE et al. 2000, p. 257) nos seguintes termos:

Com uma topografia vulcânica rochosa, esta região, já densamente povoada, é particularmente inadequada para instalar os campos de refugiados. Os recursos hídricos são manifestamente escassos e as infraestruturas locais capazes de suportar uma operação humanitária de grande envergadura são praticamente inexistentes.

Nesse contexto, surgem como agravante em julho de 1994, a cólera e outras doenças, que levam a dizimação de dezenas de milhares de pessoas, por exemplo, o os campos de Gomas em que vivi cerca de um milhão de refugiados, repartidos, em três grandes acampamentos. Além disso, podem-se mencionar outros problemas, segundo Bourtroue et al. (2000, p. 257):

Estavam longe da capital Kinshasa e a autoridade do governo central zaireense na parte oriental do Zaire era fraca. Os genocidaires ruadenses tinham aliados na administração local dos Kivus e os oficiais da ex-FAR detinham o controle completo dos campos, sem que os trabalhadores humanitários a isso se pudessem se opor. Em Goma, as tendas estavam agrupadas por secteur, comune e sous-préfecture, espelho da organização administrativa do país de onde os refugiados tinham saído.

Bourtroue et al. (2000, p. 257) complementa que:

Os antigos líderes de alta patente da ex_FAR foram transferidos para um campo separado e os soldados aconselhados a despir os uniformes, mas a população continuava ainda, nitidamente, sob o seu controle e o da Interahamwe. Em Kivu SUL, as condições de vida dos refugiados eram melhores: era menos numerosas e os campos eram mais pequenos, mas estavam também infiltrados de elementos armados. Só na Tanzânia é que as autoridades conseguiram desarmá-las e exercer algum controle sobre os campos de refugiados.

4.2. As consequências do genocídio em Ruanda

Segundo Moreira (2008, p. 71), Ruanda, atualmente, apresenta uma taxa de urbanização pequena, aproximadamente 90% da população que habita no campo; as atividades econômicas que desenvolvem são agricultura de subsistência, os cultivos de café e chá, importantes itens de exportação e a pecuária extensiva, e setor industrial abrange atividades voltadas ao processamento agrícola e bens de consumo básico como caixa de fósforo, sabonetes e cigarros.

Em detrimento aos tutsis, perseguidos durante o conflito, Moreira (2008, p. 72) postula que:

Os tutsis buscaram abrigo seguro em igrejas, hotéis de luxo para estrangeiros, embaixadas. Ocorreu uma forte migração em direção aos países

vizinhos (refugiados). As atividades pecuárias, às quais se dedicavam, em maioria, foram abandonadas. O gado ficou à própria sorte. Invadiam os pântanos para se ocultar durante o dia. A noite buscavam água e alimentos.

Moreira (2008, p. 72) complementa dizendo que:

Os hutus moderados, integrantes do exército, das milícias e de considerável parcela da população civil viveram em clima de insegurança mortal, pois estavam diante de um dilema: “matar como os outros (hutus radicais) ou serem mortos”. Sendo assim, passaram a se dedicar à atividade de “caça ao tutsi”, embalados pela ampla distribuição de facões e pelas mensagens de incentivo vindas a partir do rádio “Mille Collines”. Procuravam e matavam os tutsis como se fora um trabalho formal. Despertavam, faziam refeições, se reuniam e iniciavam aos seus lares. Comiam carne em abundância, em face da pilhagem do gado alheio. As plantações de café e chá foram abandonadas e apenas algumas atividades relacionadas com a agricultura de subsistência conduzidas pelas mulheres hutus continuaram.

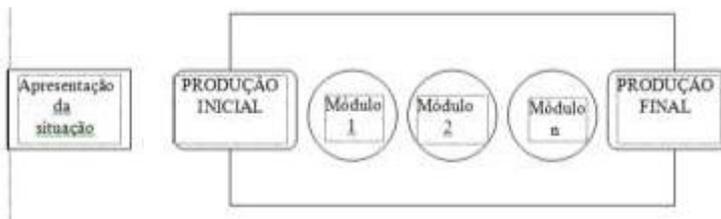
Com esses dados, é possível corroborar que em Ruanda houve fortes migrações de Tutsi em uma primeira fase e de Hutus, numa fase posterior: pilhagens de gado e das pastagens; abandono das plantações de exportações e queimada. Tendo consciência da importância desse conflito em Ruanda, pretende-se no próximo capítulo, desenvolver uma sequência a respeito do conflito em Ruanda, com o intuito de romper com paradigma da história linear, desconexa da realidade Ruandesa, com o propósito de desvencilhar do modelo de educação denunciado por Paulo Freire (1979) – a educação bancária –, em prol de uma pedagogia libertadora que, segundo Paulo Freire (1979, p. 81), é “a educação como prática da liberdade: ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

5. Sequência didática

Sequência didática é “um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual oral ou escrito”. Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97), “a sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

A estrutura de base de uma sequência didática é formada pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1,

módulo 2, módulo 3 e produção final como demonstra o esquema abaixo (Idem, *ibidem*, p. 98)



5.1. Apresentação da situação

- a) Os discentes serão apresentados ao projeto. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99), “é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”.

5.2. A primeira produção

Define o ponto preciso em que o docente pode intervir melhor e a trajetória que o discente tem ainda a percorrer:

- a) Um primeiro encontro com o gênero (produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou a um destinatário fictício);
- b) Realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens.

5.3. Os módulos (ou oficinas)

- a) trabalhar problemas de níveis diferentes:
 - representação da situação de comunicação (contexto de produção);
 - elaboração dos conteúdos;
 - planejamento do texto;
 - realização do texto.

b) Diversificar as atividades e os exercícios. Três categorias de atividades e exercícios:

- Atividades de observação e de análise de textos;
- Tarefas simplificadas de produção de texto;
- Elaboração de uma linguagem comum.

Capitalizar as aquisições

5.4. A produção final

a) investigar as aprendizagens;

b) avaliação de tipo somativo (confronto da produção textual com a lista de constatações)

6. *Elaboração de uma sequência didática para a produção de gênero documentário*

A construção da sequência didática em questão deve constituir um total de seis aulas de 50 minutos. A seguir, a descrição dos passos desta sequência didática:

6.1. Apresentação da situação

O aluno vai ser exposto ao gênero escolar dissertativo que aborda o conflito de Ruanda e suas imbricações na sociedade Ruandesa. Neste primeiro momento, a abordagem do gênero tem a finalidade promover, por meio da leitura dos textos selecionados acerca do conflito ou por meio de um filme que retrate a conjuntura Ruandesa, uma reflexão entre os discentes do 1º ano do ensino médio acerca das diferenças entre um gênero documentário que propõe transcrever os fatos por meio da linguagem formal, concisa e objetiva e o filme que retrata a circunstâncias utilizando outras dimensões simbólicas: o espaço geográfico e cultura: a linguagem informal e situações do cotidiano.

Como conteúdo, abordaremos os principais fatos que marcaram o conflito de Ruanda e suas imbricações para a sociedade contemporânea Ruandesa.

Tempo estimado: 2 aula

6.2. Elaboração de uma produção inicial

Após a etapa de apresentação do gênero, será solicitado a cada grupo para elaborar um esboço. Esse esboço deverá conter as características do conflito e suas consequências. Na sequência, cada grupo vai expor para a turma uma característica do conflito ou suas consequências e mencionar, momento da apresentação, suas impressões.

A próxima etapa será a elaboração de um texto dissertativo por cada grupo, esta deverá ser entregue ao professor que a avaliará para que, posteriormente, os alunos façam os ajustes necessários.

Tempo estimado: 2 aulas

6.3. Módulo

Após a análise da produção inicial, o professor terá respaldo para trabalhar as questões fundamentais do conflito, e assim, debater em sala de aula, permitindo um processo de ensino de aprendizagem que ambos (mediador e discentes), não só discutem juntos e refletem acerca do contexto histórico, mas também possibilita ao professor fazer digressões com os fatos analisados de forma sincrônica, com o intuito de desenvolver no aluno sua capacidade crítica em observar a história não como fato desconexo isolado, mas sim como um todo orgânico e funcional da sociedade. Além disso, o professor deverá analisar o texto dissertativo, articulado pelo grupo, nos seguintes aspectos linguísticos: coesão e coerência, linguagem formal, clareza e progressão nas ideias transcritas. Segundo Marcuschi (2008, p. 215), esta etapa é essencial para “dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-lo”.

Tempo estimado: 2 aulas

6.4. Trabalhando a intenção comunicativa

Após a correção das atividades anteriores, o docente as devolverá para os grupos de origem com o propósito não só de levá-los a refletir sobre os textos produzidos, mas ainda verificar se suas intenções comunicativas, por meio de um debate em sala de aula.

Tempo estimado: 1 aula

6.5. Produção final

O aluno, individualmente, deverá elaborar um gênero escolar dissertativo que esteja de acordo com os itens trabalhados nos módulos anteriores. O professor avaliará se o texto produzido se encaixa no gênero solicitado, se a linguagem usada está adequada.

Tempo estimado: 1 aula

7. Considerações finais

Neste estágio do trabalho, é o momento de retomar a proposta central que forneceu as diretrizes para essa investigação, com o propósito de trazer, à tona, uma análise crítica e reflexiva acerca de todos os elementos reunidos ao longo da pesquisa realizada. A questão central com a qual me comprometi no início dessa pesquisa foi a seguinte: “Como deve ser alicerçada a prática pedagógica do docente para abordar, em sala de aula, o contexto histórico de países africanos, que vivenciam embates político, econômico, social e cultura de forma intermitente?”.

Em relação a essa pergunta, notou-se, durante a pesquisa que, o mediador deve ser consciente de sua prática docente e perceber que o modelo conservador, autoritário e linear de ensinar o conhecimento histórico, não reflete a dinâmica da sociedade contemporânea, logo o ensino linear, desconexo e isolado do conhecimento de mundo do aluno e de sua realidade não propicia ao aluno desenvolver suas habilidades e competências de forma plena.

Tendo consciência dessa premissa, foram coletados dados de áreas de conhecimentos dispare, constituindo assim uma pesquisa híbrida, em virtude de tratarmos no transcórre deste artigo os seguintes assuntos: o papel social da educação na sociedade contemporânea, o papel do docente no processo de ensino/aprendizagem e o contexto histórico em Ruanda. Tais conhecimentos foram imprescindíveis para elaborar a sequência didática, com propósito não só de instrumentalizar os docentes de História, mas também demonstrar que o conhecimento teórico acerca do papel social da educação na sociedade contemporânea, o papel do docente, e o conhecimento histórico de forma pormenorizada, permite levar o aluno a transitar, segundo Paulo Freire (1979), do estado intransitivo

ingênuo para o estado consciente crítico, desta forma, permitindo ao discente desenvolver, segundo as novas diretrizes dos PCN, os quatro saberes propostos pela UNESCO: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser. Deve-se salientar que são saberes cuja conquista ultrapassa a mera aquisição de informação, uma vez que abarcam a formação humana e social do indivíduo.

Assim, pode-se depreender que as sequências didáticas, embasadas na abordagem da pedagogia libertadora de Paulo Freire (1979), visam a desenvolver, segundo os PCN, as práticas e habilidades linguísticas, a formar cidadãos críticos e reflexivos acerca dos acontecimentos históricos que nos cercam e ampliar o domínio ativo do discurso do aluno nas diversas situações comunicativas e do saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURTROUE, J. et al. A situação dos refugiados no mundo 2000. Disponível em:

<<http://www.cidadevirtual.pt/acnur/sowr2000/prelims.pdf>>. Acesso em: 20/10/2009.

CARVALHO, L. C. A questão do método no processo da crise do ensino de história. Disponível em:

<<http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/366Larissacamacho.pdf>>. Acessado em 25/10/2009.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLYE, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EMILIO, F. Genocídio no Ruanda há 10 anos. Disponível em: http://jpn.icicom.up.pt/2004/04/06/genocidio_no_ruanda_foi_ha_10_ano_s.html. Acessado em 22/10/2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. Organizado por J. E. Rormão; Depoimentos de P. Rosas e C. H. Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GOUREVITCH, P. *Gostaríamos de informá-lo de que amanhã seremos mortos com nossas famílias*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

ILIBAGIZ, I. *Sobrevivi para contar– O poder da fé me salvou de um massacre*. São Paulo: Fontanar, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

MERCADO, L. P. L. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: UFAL, 1999.

MOREIRA, N. S. Questões geográficas contemporâneas “Ainda sobre o genocídio em Ruanda”. Disponível em:
<<http://www.egn.mar.mil.br/revistaEgn/.../Capa-2008-PORT.pdf>>.
Acessado em: 23/10/2009.

RODRIGUES, N. Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, V. 22, Nº 76, p. 232-257, out. 2001.