

Revista

DoCEntes

Volume 09 - Nº 29, 2024 - Dossiê



Secretaria da Educação do Estado do Ceará

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



Docentes

Volume 09 - Nº 029, 2024 - Dossiê

revistadocentes.seduc.ce.gov.br



ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza - Ceará
2024



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Emanuelle Grace Kellye Santos de Oliveira
Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios

Helder Nogueira Andrade
**Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e
Protagonismo Estudantil**

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

José Iran da Silva
Secretário Executivo de Planejamento e Gestão Interna

Julianna da Silva Sampaio
Assessora de Comunicação – ASCOM

Danielle Taumaturgo Dias Soares — Marta Emilia Silva Vieira – Keifer Fortunatti
Assessores Especiais do Gabinete

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Maria da Conceição Alexandre Souza
Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro
**Assessor da Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular –
COGEM/CEGED**

Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais - COGEM/CEGED /CDIE

ASCOM - Assessoria de Comunicação

Produção Gráfica da Revista

Gráfica Digital da SEDUC
Projeto Gráfico e Arte Final

Ana Beatriz Carvalho Lima
Diagramação

Profa. Esp. Maria das Graças Rodrigues de Lima
Revisão Português

Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira
Revisão Inglês

Elizabete de Oliveira da Silva
Normalização Bibliográfica

Tiragem

-

Contatos:

85 3101 3976

revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa

BRUNO TEIXEIRA DA SILVA

Escola: EM JOAQUIM MAGALHÃES
Itapipoca - Ceará | CREDE 12

Pintura intitulada

**"Antirracismo através da valorização da
Cultura Afro-Brasileira"**

"A obra nos faz uma reflexão de que é crucial que todos nós reconheçamos a cultura afro-brasileira como um dos mais importantes patrimônios que temos, com o pensamento de superar o racismo."

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.gov.br



[instagram.com/seduc_ceara](https://www.instagram.com/seduc_ceara)



www.facebook.com/EducacaoCeara

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)



Conselho Editorial Científico

Prof. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará - UFC);
Prof. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará - UECE);
Prof. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC);
Prof. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará - IFCE);
Prof. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR);
Prof. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC);
Prof. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará - IFCE);
Prof. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará - UFC);
Prof. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza);
Prof. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC);
Prof. Dra. Gisele Pereira Oliveira (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC);
Prof. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF);
Prof. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC);
Prof. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará - UFC);
Prof. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC);
Prof. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará - UFC);
Prof. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC);
Prof. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Prof. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Prof. PhD. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCA)
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará - IFCE);
Prof. Dr. Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará - UFC);
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR);
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará - IFCE);
Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC);
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará - IFCE);
Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará - UFC);
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará - IFCE);
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará - UECE);
Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará - UFC);
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará - IFCE);
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará - UFC);
Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará - IFCE);
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará - IFCE);
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará - UFC);
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (IFCE - Instituto Federal do Ceará);

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE
Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE

Suporte em Tecnologias

Alain Rodrigues Moreira
Francisco Narcílio Clemente Costa

Sumário

Apresentação	07
Editorial	09
AS OLIMPIADAS DO CONHECIMENTO E SUA CONTRIBUIÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: Contornando desafios e desenvolvendo o protagonismo discente Zilfran Varela Fontenele Erick Cunha do Nascimento Santos Márcio Monteiro Cunha Antônio Germano Magalhães Júnior	11 Unidade 01
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: Construção de identidade e memória coletiva no ensino básico Shayna Leite Viana Augusto dos Santos Mesquita	21 Unidade 02
O PAPEL DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-AUTOR E OS PROCESSOS EDUCATIVOS EM DIREITOS HUMANOS Francisco Egberto de Melo Wilderson Taveira Leite	29 Unidade 03
O QUE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NOS ENSINA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DE HISTÓRIA Enrico Vicente e Silva Antônia Lucivânia da Silva	37 Unidade 04
O RAP E A CAPOEIRA COMO RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: um relato de experiência Gabriele Pacife Monteiro Laura de Sousa Braga Walter de Carvalho Braga Júnior	46 Unidade 05
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO LICEU DE MESSEJANA: uso de fontes históricas em sala de aula Francisco Gabriel Soares de Oliveira Dantas Francisco Mailton Santos Granja Lucas Vitor dos Santos Lemos Amanda Ferreira Lima Jorge Henrique Maia Sampaio	52 Unidade 06
“PARA FAZÊ-LAS EXISTIR, VIVER E SER”: A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NO LIVRO DIDÁTICO PODER E POLÍTICA DA COLEÇÃO MODERNA PLUS (2020) Lidia Noemia Silva dos Santos Antonio Jeovane Sousa Saraiva Maria Dariana de Lima Bessa Victor Gustavo Pereira da Silva Jane Erica Gomes da Costa Antônio Jacó de Oliveira Neto	59 Unidade 07

Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetivo(a) ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Multimeios, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores, proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos(as) os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como

atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido locus de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do(as) professor(as) pesquisador(as). É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a conseqüente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

Editorial

Residência Pedagógica de História: experiências, reflexões e práticas

Cuidar de si não é uma atitude espontânea e natural, pouco a pouco recoberta pelas alienações do mundo. O eu de que se trata de cuidar não é um dado primeiro e esquecido, mas uma conquista difícil; espontaneamente desprezamos este cuidado ético e preferimos o egoísmo.

(Frédéric Gross)

Aqueles que se dedicarem a ler esta publicação não encontrarão um começo ou mesmo um fim, pois o que importou às autoras e autores foi questionar o lugar-comum dos processos de formação de professores, seja como professores formadores de professores, professores em formação ou professores já formados e presentes em salas de aula da educação básica. A coletânea aqui apresentada não tem a pretensão de trazer receitas conclusivas a serem aplicadas em processos de formação ou em práticas do chamado "chão da escola". Tampouco, há uma fundamentação teórica hegemônica que tenha como propósito principal sepultar outras formas de pensar e agir em relação à educação formal.

O leitor encontrará aqui reflexões sobre conceitos, práticas, usos de materiais didáticos, formas de viver e apreender a potência do ser-se professor, que guiaram diversas experiências do Programa de Residência Pedagógica dos cursos de História das Instituições Estaduais de Educação Superior. São experiências escritas no processo de finalização do Programa, mas não de formação, portanto não são conclusivas, muito menos iniciantes. São experiências nos entremeios que já não tem uma origem ou um final definido, apenas se efetivaram e se efetivarão no cotidiano dos sujeitos aqui relatados. De toda forma, jamais experiências abandonadas, antes a serem continuadas por outros que virão.

Sendo uma obra coletiva, certamente o leitor encontrará repetições, concordâncias e discordâncias sobre os diversos temas aqui abordados que envolvem a profissão do magistério, políticas e diretrizes curriculares, formas e condições de trabalho, práticas de avaliação, relações sociais, profissionais, culturais e políticas. De tudo um pouco e de pouco um muito sobre o trabalho profissional em salas de aula.

Zilfran Varela Fontenele, Erick Cunha do Nascimento Santos, Márcio Monteiro Cunha e Antônio Germano Magalhães Júnior, no artigo intitulado *"As Olimpíadas do Conhecimento e sua contribuição no Ensino de História: contornando as problemáticas da baixa carga horária e do negacionismo, e desenvolvendo o protagonismo discente"*, nos apresentam um panorama sobre a importância de se ensinar História na contemporaneidade no enfrentamento ao processo conservador de desvalorização da disciplina com a redução de carga horária e a constante perseguição ideológica aos professores. Todavia, os autores demonstram que a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e a Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE) são importantes ferramentas que confirmam o quanto ensinar e aprender história é prazeroso e necessário para os jovens da Educação Básica.

O artigo *"Educação patrimonial no ensino de história"* com autoria de Augusto dos Santos Mesquita, Shayna Leite Viana e

Walter de Carvalho Braga Júnior, faz um relato sobre as atividades desenvolvidas sobre Educação Patrimonial no Liceu Vila Velha, em Fortaleza, problematizando a importância dos patrimônios na construção das memórias e identidades. Para os autores, preservar é importante fator de proteção das memórias e culturas das comunidades, o que pode ser identificado nas atividades desenvolvidas, principalmente com as aulas de campo e as práticas pedagógicas a partir do uso de imagens de patrimônios já destruídos.

"O papel da Residência Pedagógica de História da Universidade Regional do Cariri na formação do professor-autor e os processos educativos em Direitos Humanos", de autoria de Francisco Egberto de Melo e Wilderson Taveira Leite" foi desenvolvido a partir das experiências da Residência em uma escola na cidade de Crato-CE. Os autores, utilizando do pensamento de Michel Foucault, analisam a Residência Pedagógica como um projeto potencializador de saberes e práticas importantes na formação de professores-autores de História numa perspectiva voltada para os Direitos Humanos. Para os autores, todos que participam do projeto desenvolvem estas potências.

Enrico Vicente e Silva e Antônia Lucivânia da Silva, no artigo *"O que o Programa de Residência Pedagógica nos ensina sobre as Experiências de Estágio Supervisionado em Ensino de História"*, analisam as experiências vivenciadas em escolas do cariri cearense com base nos relatórios de Estágio Supervisionado e do PRP do curso de História da URCA. Os autores problematizam as práticas de observação e ambientação nos espaços escolares, didáticas e metodologias utilizadas pelos professores, preceptores e residentes, a participação no planejamento, construção e aplicação de atividades e experiências de regência e concluem destacando a necessidade da criação de uma política de Estado fomentadora do Estágio Supervisionado com base nas experiências adquiridas com a Residência Pedagógica.

"O RAP e a Capoeira como recursos didáticos no ensino de História: um relato de experiência", nos convida a refletir sobre a aprendizagem significativa e a possibilidade de se trabalhar a partir de dois gêneros musicais, o RAP e a Capoeira, uma vez que esta prática se aproxima do universo conceitual dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem de História, ao mesmo tempo prazerosa e significativa. Os autores destacam, ainda, que esse tipo de atividades favorece uma maior aproximação entre estudantes, residentes e preceptores, possibilitando o desenvolvimento de outras atividades futuras.

"Relato de experiência no liceu de Messejana: uso de fontes históricas em sala de aula" é o artigo de Francisco Gabriel Soares de Oliveira Dantas, Francisco Mailton Santos Granja, Lucas Vitor dos Santos Lemos, Amanda Ferreira Lima, Jorge Henrique Maia Sampaio que nos convida para o uso de fontes como uma importante prática que favorece o processo de ensino e aprendizagem em História, notadamente com estudantes de 3º Ano do Ensino Médio que estão focados nas provas de vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para os autores é muito importante que as aulas ultrapassem os limites dos livros didáticos e usem fontes como jornais para garantir uma aprendizagem histórica mais significativa.

No artigo *"Para fazê-las Existir, Viver e Ser: a representação das mulheres no livro didático Poder e Política da coleção Moderna Plus (2020)"*, Lidia Noemia Silva dos Santos Antonio Jeovane Sousa Saraiva Maria Dariana de Lima Bessa Victor Gustavo Pereira da Silva Jane Erica Gomes da Costa Antônio Jacó de Oliveira Neto, a partir das discussões sobre gênero, tendo como referências autores que discutem gênero e autores que discutem sobre o ensino de História, analisam o livro didático distribuído nas escolas por ocasião da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O artigo é importante reflexão para pensar a presença das mulheres nos livros didáticos e no ensino de História. Esperamos que as linhas aqui traçadas sobre formação de professores emergidas do importante Programa de Residência Pedagógica, pelo menos no atual formato, possa suscitar aos leitores pesquisas, debates. Antes de mais nada, é uma obra de resistência política que se decompõe em palavras de ancoradas no prazer de ser-se professor.

Prof. Dr. Francisco Egberto Melo

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação ProfHistória da Universidade Estadual do Cariri (URCA)



AS OLIMPÍADAS DO CONHECIMENTO E SUA CONTRIBUIÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONTORNANDO DESAFIOS E DESENVOLVENDO O PROTAGONISMO DISCENTE

Zilfran Varela Fontenele¹
Erick Cunha do Nascimento Santos²
Márcio Monteiro Cunha³
Antonio Germano Magalhães Júnior⁴

***The knowledge olympics and their contribution at history teaching:
bypassing challenges, and developing the student protagonism***

Resumo:

Este artigo tem por objetivo apresentar as contribuições das olimpíadas do conhecimento na área de Ciências Humanas, como a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e a Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE), no enfrentamento aos atuais desafios no Ensino de História, como a insuficiente carga horária para o ensino e a aprendizagem histórica e as tentativas de deslegitimação do professor de História, em um contexto de ampla disseminação de notícias falsas e negacionismo histórico. Para tanto, foi realizada uma pesquisa etnográfica escolar em que se investigou os resultados obtidos durante a experiência de orientação de equipes ao longo das referidas olimpíadas no que concerne ao desempenho, envolvimento e interesse dos discentes em assuntos relativos ao conhecimento histórico, e ainda o protagonismo e a aprendizagem histórica adquiridos. Realizamos ainda uma pesquisa bibliográfica em busca de autores que refletem sobre a importância das olimpíadas do conhecimento no desenvolvimento do pensamento histórico discente, a fim de dar suporte teórico ao presente trabalho. Assim, com base nos resultados obtidos com a participação/observação de equipes de estudantes na ONHB e na OCHE e, a partir dos aportes teóricos colhidos com o levantamento bibliográfico, pode-se asseverar que olimpíadas do conhecimento como a ONHB e a OCHE constituem-se como ferramentas importantes no enfrentamento dos atuais desafios no Ensino de História no estado do Ceará e no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de História. Olimpíadas do Conhecimento. Protagonismo estudantil. Negacionismo.

Abstract:

This article's goal is to present the contributions of the knowledge olympics in Human Sciences, like the National Olympic in Brazil's History (ONHB) and the Olympic of Human Sciences of the State of Ceará (OCHE), in the coping of the current challenges in the History Teaching, like the insufficient workload for teaching and for historical learning, as well as the attempts to deslegitimize History teachers in a context of widespread dissemination of fake news and historical denialism.

1. Doutor em Educação - Universidade de Valência, Espanha. Mestre em Ensino de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Instituto Federal do Ceará (IFCE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7577-5976>

2. Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), foi residente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP), disciplina de História. Monitor da disciplina Teorias da História I, na UECE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9862-5946>.

3. Licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Planejamento de Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Ensino de História pela Faculdade Farias Brito (FFB). Professor do Instituto Federal do Ceará (IFCE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6845-3263>

4. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0988-4207>

To this end, a school ethnographic research was carried out to investigate the obtained results during the teams guidance experience over the mentioned olympics as regards students' performances, engagement and interest in historical subjects, as well as the protagonism and historical learning obtained. Furthermore, a bibliographical research was carried out, looking for authors that reflect about the importance of knowledge olympics in the students' historical thought development, to give theoretical support to this article. Therefore, based in the obtained results by participation/observation at ONHB and OCHE, and in the theoretical contributions obtained from bibliographical research, is possible to assert that knowledge olympics as ONHB and OCHE constitute as powerful tools in the coping of the current challenges in History Teaching in the state of Ceará and in Brazil.

Keywords: History Teaching. Knowledge Olympics. Student Protagonism. Denialism.

1. INTRODUÇÃO

É consenso entre professores de História que muitos são os desafios que precisam ser enfrentados no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Alguns desses desafios foram substancialmente potencializados ao longo da última década, e novos surgiram. Neste trabalho destacaremos dois grandes problemas que os profissionais de História precisam enfrentar: um que foi potencializado com o advento das redes sociais e outro que se apresenta como um novo problema, no âmbito de políticas públicas educacionais.

A partir da década de 2010, as redes sociais começaram a se expandir. É nesse período que surgem no Brasil os primeiros *YouTubers*, pessoas dedicadas a produzir vídeos com conteúdos diversos para a plataforma *YouTube*. Foi nessa década também que redes sociais como *Facebook*, *Twitter* (atual *X*) e *Instagram* ganharam uma enorme quantidade de usuários e ampliaram sua capacidade de interação e influência no comportamento de jovens e adultos. A expansão das mídias sociais representou uma verdadeira revolução comunicacional e informacional. A partir desse momento, os usuários dessas mídias puderam se comunicar e interagir de uma maneira muito mais rápida. Em 2009, surgiu o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, sendo popularizado na década de 2010 e possibilitando a rápida troca de mensagens entre usuários conectados. Além do aumento da rapidez na comunicação, tais plataformas possibilitaram o aumento significativo da circulação de informações, bem como o rápido compartilhamento delas.

A despeito dos significativos e positivos avanços propiciados pela expansão das redes sociais, nosso primeiro problema surge como uma espécie de "efeito

colateral" dessa rapidez e desse grande volume de informações dispersas, características do ambiente virtual. Na realidade, o primeiro problema já é antigo; antes mesmo do advento das redes sociais, o negacionismo histórico já era um desafio enfrentado por historiadores e professores de História. Tal problema se tornou mais evidente a partir dos casos de negação do Holocausto judeu, especialmente por parte de David Irving, escritor inglês negador do Holocausto, sem formação acadêmica em História e sem as competências teórico-metodológicas necessárias ao ofício. Irving entrou em um embate com a historiadora estadunidense Deborah Lipstadt, algo que ela mesma relatou em seu livro *"History on trial: my day in court with David Irving"* (2005), que deu origem ao filme *Denial* (A negação), de 2016.

Na era digital, o negacionismo histórico foi potencializado pela grande rapidez com que informações podem circular e ser compartilhadas através das redes. Por não haver um devido controle sobre a veracidade das informações dispersas, se tornou comum o compartilhamento de notícias falsas, chamadas *fake news*, bem como a criação e veiculação de conteúdos duvidosos, em plataformas como o *YouTube*. "A História sempre foi um campo de acirrada disputa em torno de suas funções sociais e ideológicas" (PINSKY; PINSKY, 2021, p. 88), tendo isso como pressuposto, os assuntos históricos não escapariam de ferrenhas disputas também no campo digital. Nesse meio, o negacionismo também tem sido difundido, juntamente com *fake news*. É importante destacarmos o papel preponderante que a disseminação de notícias falsas através do *WhatsApp* teve nas duas últimas eleições presidenciais (2018 e 2022), e como tais notícias foram capazes de impactar o cenário político. Podemos citar ainda o papel negativo que as *fake news* tiveram durante a pandemia de Covid-19, desestimulando a

vacinação e promovendo medicamentos sem eficácia comprovada e toda sorte de teorias da conspiração. O enfrentamento ao negacionismo e à disseminação de notícias falsas é um desafio que historiadores e professores de História precisam assumir, pois o público estudantil compõe essa comunidade de usuários das redes e se tornou vulnerável a esses tipos de manipulações.

Nosso segundo problema surge a partir de decisões acerca das políticas públicas educacionais que passaram a ser implementadas a partir de 2016. A carga horária destinada às disciplinas que compõem a área das Ciências Humanas sempre foi menor do que as destinadas a outras disciplinas não menos importantes, como Português e Matemática. No entanto, com a implantação de uma reforma educacional no Ensino Médio ou o Novo Ensino Médio, como ficou popularmente conhecido, esse problema curricular foi agravado. Logo após o golpe de estado parlamentar-midiático sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016, o novo governo, de Michel Temer, começou a promover diversas modificações nas políticas públicas educacionais brasileiras (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016). Tais modificações culminaram na maior delas, o Novo Ensino Médio (NEM). A reforma em questão não passou por um amplo debate com os professores, estudantes e com toda a sociedade. De acordo com Cássio (2019), a reforma instituída pela Lei n. 13.145, de 2017, promove um sucateamento do Ensino Médio e uma drástica redução da carga horária destinada à base curricular comum. Tal redução impacta negativamente a já insuficiente carga horária destinada a disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Esses dois grandes problemas (a disseminação de negacionismos e a redução da carga horária curricular de História, acarretada pelo Novo Ensino Médio) combinados configuram uma conjuntura totalmente nova e desafiadora para professores de História e outras Ciências Humanas. Está posto um dilema: o avanço da tecnologia deu voz a pessoas que não têm a competência teórico-metodológica para tratar de temas históricos (eis o dilema); e a diminuição da carga horária do ensino de História tornou ainda mais complicada a realização de um trabalho cientificamente sério por parte dos professores de História no combate aos negacionismos e notícias falsas (eis a dificuldade na construção de soluções para o dilema).

Desenhou-se um preocupante cenário: influenciadores digitais sem qualquer formação acadêmica em História

capturam a atenção de estudantes, utilizando-se de vídeos curtos, dinâmicos e de fácil absorção, contendo diversas imprecisões históricas e informações descontextualizadas, "como se a História fosse uma questão de opinião, não de pesquisa, de estudo, de formação séria". (PINSKY; PINSKY, 2021, p. 11).

A redução da carga horária obrigatória e a demanda de apresentação de conteúdos curriculares que necessariamente serão cobrados em avaliações escolares e processos seletivos dificultam o trabalho do professor de História, limitando espaços de discussão, reflexão e incentivo ao despertar e desenvolvimento da criticidade entre estudantes.

Ademais, há de se reconhecer as dificuldades enfrentadas por professores das diversas disciplinas em promover práticas de ensino ou metodologias que superem as práticas tradicionais, baseadas na apresentação oral de conteúdos e uso da memória, definida como "Educação Bancária" por Paulo Freire, bem como as dificuldades em integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) disponíveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Em geral, observamos que docentes encontram dificuldades na integração das tecnologias disponíveis ao processo de ensino e aprendizagem, bem como não conseguem aproveitar suas potencialidades como aliada em seu trabalho de mediador do conhecimento, em meio ao turbilhão de informações disponíveis na grande rede, bem como a importância da seleção adequada de materiais, e ampliação da integração com estudantes, construindo uma rede de saberes compartilhados, que vá além do âmbito escolar formal e que seja capaz de reconhecer e integrar as diversidades e pluralidades que se materializam no ambiente escolar.

É comum dizer-se que a escola está sempre "um passo atrás" das mudanças tecnológicas. Enquanto as práticas culturais digitais se difundem na sociedade, as práticas educativas baseadas em modelos tradicionais permanecem. A inovação dos modelos pedagógicos nas escolas diante dos avanços tecnológicos não significa apenas dotá-las dos mais modernos dispositivos, mas ao mesmo tempo fornecer subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem na utilização dos recursos, potencializando-os. (MARTINS, 2015, p. 25)

Nesta linha de pensamento, Cabero (2008) aponta a contradição atual das instituições educativas de manter modelos de organização do século XIX, com professores

que possuem formação do século XX ministrando aulas para alunos do século XXI, que possuem diferentes interesses, competências e formas de processar a informação.

Neste sentido, se apresentam grandes desafios para o ensino de História na realidade atual e se torna difícil para os professores da disciplina competir com plataformas digitais, redes sociais e programas interativos, que muitas vezes utilizam Inteligência Artificial (IA), utilizam linguagem atraente e possuem enorme capacidade de prender a atenção dos estudantes, bem como comumente difundem concepções e interpretações de fatos históricos de forma difusa, reinterpretando-os a partir de ideologias que buscam promover negacionismos e, em muitos casos, reinterpretar fatos à luz de concepções extremistas e comumente mentirosas, sem embasamento teórico, científico, filosófico e factual.

Como enfrentar tais desafios em uma conjuntura de sucateamento das Ciências Humanas no Ensino Médio, que faz parecer ao aluno que o conhecimento histórico é inútil? São essas as reflexões que os professores de História precisam fazer. Com essa pesquisa busca-se contribuir com essas reflexões a fim de se encontrar possíveis caminhos na superação desses obstáculos. Nesse contexto, as olimpíadas do conhecimento como a ONHB e a OCHE configuram-se como valiosas ferramentas pedagógicas no auxílio ao enfrentamento desses problemas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para prosseguirmos, é necessário entender a teoria e a metodologia por trás de olimpíadas como a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e a Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE). A ONHB é composta por seis fases online e uma fase final presencial na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), instituição idealizadora da olimpíada. As equipes são compostas por quatro pessoas: sendo três estudantes e um professor orientador. Os estudantes devem estar no 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Cada fase acontece ao longo de uma semana. (ARAÚJO, 2023). A OCHE segue o mesmo modelo da ONHB. As equipes também são compostas por quatro pessoas: três estudantes (do 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio) e um professor orientador. As fases também têm duração de uma semana. No entanto, a OCHE é composta por quatro

fases online e uma fase final presencial em algum dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), instituição idealizadora da OCHE, espalhados em diversos municípios do estado do Ceará.

A OCHE também tem um diferencial em relação à ONHB: enquanto a ONHB tem como obrigatoriedade que o professor orientador seja de História, a OCHE possibilita que os professores orientadores sejam de outras disciplinas, como Geografia, Português, Artes, Filosofia etc., além da História. No entanto, ambas as disciplinas apresentam um caráter eminentemente interdisciplinar; inclusive a ONHB, que sendo uma olimpíada de História, apresenta questões que promovem o diálogo entre a História e disciplinas como Literatura, Artes, Geografia etc.

Sobre a configuração das questões e sobre como funciona a pontuação, Araújo (2023) explica:

Diferente de outras olimpíadas e das avaliações internas ou externas da Educação Básica, que são compostas por questões de múltipla escolha com apenas um item correto, a ONHB e a OCHE invertem essa ordem. Os itens têm pontuações diferentes, que podem variar entre 0, 1, 4 e 5. Esse sistema de pontuação é dividido de acordo com os níveis de compreensão histórica dos documentos analisados. A alternativa equivalente a "1" ponto corresponde a um nível descritivo dos documentos analisados, já a alternativa que exige do participante um grau de reflexão um pouco mais complexo, equivale a "4" pontos. Por sua vez, a alternativa equivalente a "5" pontos corresponde àquela que contempla a leitura, a informação e a extrapolação das fontes, requerendo dos olímpicos uma reflexão e uma argumentação mais densa. Os estudantes também devem identificar a "alternativa que indica anacronismo ou incoerência analítica", item que equivale a "0" (ARAÚJO, 2023, p. 47).

Alguns fatores contribuem para argumentarmos que olimpíadas como a ONHB e a OCHE contribuem significativamente no enfrentamento dos problemas elencados. Iniciaremos tratando do segundo problema: a redução da carga horária curricular de História, acarretada pela reforma do Ensino Médio. Já mencionamos que disciplinas como a História e afins já dispunham de uma carga horária inferior a de disciplinas como Português e Matemática. Com a implantação do Novo Ensino Médio, tal situação se agravou. Participando do Programa Residência Pedagógica (PRP), parte dos autores deste artigo, na condição de residentes do IFCE pode perceber de forma ainda mais latente essa

realidade no ensino técnico integrado, dispondo de apenas uma aula por semana em cada turma.

Diante das dificuldades impostas pela reduzida carga horária, desvalorização das Ciências Humanas a partir de matrizes curriculares voltadas à precarização da reflexão e espírito crítico, bem como as dificuldades em dialogar de forma eficiente com estudantes da educação básica, especialmente com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, nós bolsistas do PRP também tivemos dificuldades para cumprir de forma satisfatória a carga horária de regência exigidas pelo programa. Residentes de outras disciplinas, como Português e Matemática, acabam tendo uma maior facilidade no cumprimento dessa carga horária, por disporem de mais horas/aulas. O edital do programa foi desenhado de maneira uniforme, ignorando as diferenças curriculares entre essas disciplinas. Com a incompatibilidade entre as horas de regência exigidas pelo programa e as horas/aulas disponíveis, tornou-se necessário que os residentes em História elaborassem novas formas de regência para além das aulas convencionais.

Uma das soluções encontradas para se atingir esse fim e, ao mesmo tempo, aplicar novas metodologias de ensino e ampliar o diálogo com os meios digitais, possibilitando tornar a prática de ensino mais atrativa para os estudantes, foi a orientação de equipes participantes de olimpíadas do conhecimento. Assim, além das aulas previstas no currículo formal, atuamos como professores orientadores dos alunos participantes da ONHB e da OCHE, utilizando uma carga horária no contraturno, introduzida como componente extracurricular associado a Currículo Escolar Formal previsto na Organização Didática e programas das disciplinas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Ceará (IFCE), campus Fortaleza. Também foram realizadas atividades remotas, por meio de ferramentas tecnológicas, como os programas *Google Meet* ou *WhatsApp*.

As atividades de orientação das equipes eram marcadas pela utilização de diversos modelos metodológicos, como a prática da Sala de Aula invertida, na medida em que estudantes já traziam para a aula as propostas de soluções das questões das atividades das olimpíadas, debates que evidenciavam o protagonismo discente, trabalho em equipe, mediação pedagógica, uso de TIC para acesso a materiais, pesquisa e análise de fontes e documentos. Assim, ocorria mais do que a simples resolução das questões, eram realizadas leituras de

textos, análise de imagens e letras de músicas etc. Os alunos passaram a ter contato e a analisar fontes históricas.

É importante destacar que olimpíadas do Conhecimento, como a ONHB e a OCHE, promovem a autonomia e o protagonismo dos participantes, ao incentivo à pesquisa, à análise de fontes e à análise crítica e discussão entre os participantes. Neste sentido, Magalhães (2020) definiu como Metodologias Ativas:

O conceito de Metodologia Ativa é recente, porém seus princípios nem tanto, pois autores como Freire, Dewey, Knowles, Rogers e Vygotsky já defendiam há muito os princípios básicos que a norteiam, notadamente o engajamento e protagonismo do aprendente em seu próprio processo de aprendizagem (MAGALHÃES, 2020, p. 29).

A participação como professor orientador de equipes para a ONHB e a OCHE constitui-se como uma rica oportunidade não apenas de suprir a deficiência da carga horária disponível, mas também de promover a autonomia e o protagonismo dos alunos, desenvolvendo sua curiosidade e seu engajamento. Pudemos observar que durante as orientações das equipes, os participantes demonstraram-se curiosos, ativos e interessados não somente nos conteúdos abordados nas questões, mas em outros assuntos históricos que eles não demonstravam o mesmo interesse quando abordados nas aulas convencionais, uma vez que a partir da metodologia ativa eles puderam relacionar tais assuntos à contemporaneidade e à vivência de cada um deles.

Nesse sentido, compreendemos que o limite dos espaços físicos das salas de aula e o curto tempo de duração das aulas previstas para a disciplina de História nos currículos escolares, não podem e nem devem ser limites à atuação dos professores/historiadores (MAGALHÃES, 2020, p. 26).

O desenvolvimento do protagonismo, da curiosidade e da autonomia dos estudantes ajuda no enfrentamento de outro problema, que deixamos de fora por não fazer parte do escopo dos objetivos que propomos com esse estudo, mas que vale a pena mencionarmos: o desinteresse dos estudantes pela História. No entanto, transformar esse desinteresse em interesse a partir das metodologias ativas, pode ser o começo da solução do primeiro problema que apresentamos anteriormente: o negacionismo. Os estudantes precisam perceber que o conhecimento histórico não é inútil, devem reconhecer a consciência e o pensamento históricos como

ferramentas de transformação da realidade. É necessário aliar a teoria à prática para transformar, de outro modo, o conhecimento histórico se tornará inútil, não passará de uma lista de nomes e datas que os estudantes deverão decorar para responder uma prova escrita. Para Fontenele, Cunha e Sampaio, constituem falhasgritantes

[...] professores que enfatizam fatos heróicos, datas e nomes, no conhecido estilo "decoreba", pois não estimulam o raciocínio, a criticidade e a consciência da importância dos alunos enquanto membros da sociedade e participantes do processo histórico (FONTENELE, CUNHA, SAMPAIO, 2015, p. 53).

O professor de História deve promover ações didáticas que oportunizem um aprendizado realmente significativo, transformador (MAGALHÃES, 2020). Como definiu Marc Bloch, a História é a ciência dos homens no tempo. (BLOCH, 2001). É essa ciência que pode transformar a sociedade, e essa transformação passa pelo combate aos negacionismos.

Olimpíadas como a ONHB e a OCHE têm demonstrado sua capacidade de desenvolver nos estudantes o pensamento crítico e a consciência histórica, algo fundamental no combate aos negacionismos, e algo que só se torna possível uma vez que a curiosidade e a postura investigativa é despertada nos estudantes.

Pinsky e Pinsky definiram negacionismo como

[...] a negação *a priori* de um processo, evento, ou fato histórico estabelecido pela comunidade de historiadores como efetivamente ocorrido no passado, em que pese várias possibilidades de interpretação validadas pelo debate historiográfico. Em outras palavras, o negacionista rejeita o conhecimento histórico estabelecido em bases científicas e metodológicas reconhecidas, em nome de uma suposta "verdade ocultada" pelas instituições acadêmicas, científicas e escolares por causa de supostos "interesses políticos ligados ao sistema". Assim, os negacionistas alimentam e são alimentados pelas diversas "teorias da conspiração" que sempre existiram, mas que nos primeiros anos do século XXI têm sido canalizadas por interesses políticos, sobretudo de partidos e líderes de extrema direita, para combater os valores progressistas e democráticos. (2021, p. 98, grifo do autor).

Já citamos a negação do Holocausto como exemplo de negacionismo histórico. No Brasil, se tornaram comuns discursos de negação ou relativização do Golpe Militar

de 1964 e da ditadura que se instalou a partir do mesmo e vigorou pelos vinte e um anos seguintes; ou o discurso de relativização da violência dos portugueses contra os povos originários; ou até mesmo a alegação de que a luta de Zumbi dos Palmares foi uma farsa, pois ele supostamente possuía escravos. A esse tipo de afirmações, Pinsky e Pinsky nomearam como revisionismo ideológico: "é a apropriação seletiva de fatos igualmente comprovados, sem a devida complementação de informações, para reforçar a tese negacionista." (2021, p. 87). Livros como "O Manual Politicamente Incorreto da História do Brasil", de Leandro Narloch, é um exemplo do que se configura como revisionismo ideológico.

O negacionismo histórico não é um problema novo; no entanto, ganhou nova dimensão com o advento e a expansão das redes sociais. Assuntos históricos têm sido debatidos por pessoas que não têm as competências teórico-metodológicas para tal "como se a História fosse uma questão de opinião, não de pesquisa, de estudo, de formação séria". (PINSKY; PINSKY, 2021, p. 11).

Sobre a voz que as redes sociais deram às pessoas para emitirem suas opiniões como se peso científico tivessem, Umberto Eco assevera:

Admitindo que em 7 bilhões de habitantes exista uma taxa inevitável de imbecis, muitíssimos deles costumavam comunicar seus delírios aos íntimos ou aos amigos do bar — e assim suas opiniões permaneciam limitadas a um círculo restrito. Hoje, uma parte consistente destas pessoas tem a possibilidade de expressar as próprias opiniões nas redes sociais e, portanto, tais opiniões alcançam audiências altíssimas e se misturam com tantas outras ideias expressas por pessoas razoáveis. É importante observar que na minha noção de imbecil não havia nenhuma conotação racista. Ninguém é imbecil por profissão (salvo exceções), mas alguém que é um ótimo farmacêutico, um ótimo cirurgião, um ótimo bancário pode dizer, sobre assuntos que não são de sua competência ou sobre os quais não refletiu o suficiente, enormes besteiras. Mesmo porque as reações na web ocorrem no calor dos fatos, sem que se tenha tempo para refletir. (ECO, 2017, p. 348).

Em outras palavras, o que Eco (2017) está dizendo é que pessoas podem dizer verdadeiros absurdos sobre temas que não são de sua competência. Por exemplo, um brilhante cirurgião pode proferir os maiores absurdos sobre economia, por não ser de sua competência teórico-metodológica. Isso tem acontecido com a História, pessoas sem os devidos atributos teórico-

metodológicos têm se proposto a tratar de temas sensíveis; citamos os exemplos de Irving e Narloch. O negacionismo nem sempre nasce de uma incompetência teórico-metodológica; muitas vezes o que está por trás de um negacionismo histórico são interesses ideológicos. Com isso, é importante esclarecermos que de maneira alguma somos contra a liberdade de expressão, no entanto, afirmamos que não devemos dar validação histórica a opiniões sem o devido embasamento científico. Como afirma Eco, “[...] é justo que a rede permita que mesmo quem não diz coisas sensatas se expresse, mas o excesso de besteira congestionará as linhas.” (ECO, 2017, p. 348).

Argumentamos que a criticidade e o pensamento histórico necessários aos estudantes no combate aos negacionismos e às fake news só podem ser adquiridos a partir de um despertar da postura investigadora e da curiosidade deles. Sobre a importância da tomada de consciência, por parte dos estudantes e de sua responsabilidade investigadora e ativa, Paulo Freire declara:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (2002, p. 96, grifo do autor).

Experiências como a ONHB e a OCHE, pelo próprio formato olímpico que foca no protagonismo e na autonomia dos estudantes participantes, podem constituir-se como poderosos recursos no combate aos negacionismos, pois dão ao participante olímpico a oportunidade de pesquisar e buscar ele mesmo por respostas, seguindo métodos. O aluno tem a oportunidade de fazer um trabalho similar ao do historiador, o trabalho de um pesquisador. Sobre a aproximação do estudante com o ofício do historiador, Araújo afirma:

[...] olimpíadas no formato da ONHB e da OCHE oferecem aos estudantes a oportunidade de se aproximarem, nos dizeres de Marc Bloch, do “ofício do historiador”. Dessa forma, acreditamos que ao utilizar os métodos de análise e interpretação de fontes, os alunos podem desenvolver habilidades de pensamento crítico e compreensão dos acontecimentos históricos. (ARAÚJO, 2023, p. 125).

Fontenele e Costa Junior afirmam que a OCHE tem como foco “o conhecimento e a inserção na realidade local,

através do incentivo à pesquisa, o trabalho em grupo e o fortalecimento da autonomia de aprendizagem dos discentes” (2020, p. 18). Como verificou-se em nossa experiência nas olimpíadas do conhecimento, isso pode potencializar o interesse dos estudantes pelos assuntos históricos, e esse é objetivo que devemos buscar: o de promover o desenvolvimento do protagonismo, da autonomia e do pensamento crítico de alunos que pesquisam e não meramente absorvem informações acriticamente. Para Bittencourt:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (BITTENCOURT, 2021, p. 57).

Os negacionismos históricos passam ainda pelas tentativas de deslegitimação do trabalho dos professores de História, que ultimamente vêm sendo acusados de doutrinadores de crianças e jovens, e de haver ainda uma suposta “hegemonia marxista” nas Ciências Humanas e nas instituições de ensino (PINSKY; PINSKY, 2021). O trabalho do professor tem sofrido tentativas de deslegitimação por parte de projetos como o movimento “Escola Sem Partido”, que se configuram como claros ataques à liberdade de expressão e à liberdade de cátedra dos professores, garantidos pela Constituição Federal de 1988, em nome de uma suposta neutralidade (ARAÚJO, 2023). Olimpíadas como a ONHB e a OCHE podem auxiliar no enfrentamento de ideias errôneas como as supracitadas, uma vez que aproximam os estudantes do ofício do historiador, possibilitando que os mesmos encontrem respostas através de suas próprias pesquisas, análises, questionamentos e interpretações; seguindo os princípios teóricos e metodológicos que norteiam a ciência histórica; em consonância com os princípios da autonomia, do protagonismo e da criticidade, que entendemos ser os pilares de uma educação verdadeiramente libertadora.

3. METODOLOGIA

Como caracterização geral, o presente trabalho se configura como uma pesquisa etnográfica escolar em que se buscou uma maior aproximação do objeto de estudo e a produção de mais conhecimentos sobre o tema. Para tal, foi utilizado como método a imersão ou

observação participante, na qual estivemos convivendo com as turmas olímpicas, observando o comportamento dos estudantes durante esse processo e coletando dados a partir dos resultados. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, cujos resultados não podem ser traduzidos em números; não sendo, destarte, necessário recorrer a métodos estatísticos. Segundo Marconi e Lakatos:

Define-se o método etnográfico como um conjunto de técnicas utilizadas para a coleta de dados sobre valores, crenças, práticas sociais e religiosas e comportamento de um grupo social, ou levantamento de dados de determinados grupos e sua descrição, com a finalidade de conhecer-lhe melhor o estilo de vida ou sua cultura específica. (MARCONI, LAKATOS, 2021, p. 114)

Investigou-se os resultados obtidos ao longo das orientações de equipes participantes da ONHB e da OCHE no IFCE, no ano de 2023. Como participantes do Programa Residência Pedagógica, pudemos auxiliar nosso preceptor, o Professor Zilfran Varela Fontenele na orientação de equipes participantes da ONHB. As orientações ocorriam no contraturno das aulas dos participantes olímpicos. Tivemos ainda a oportunidade de orientar equipes participantes da OCHE e participar como monitores na final presencial que ocorreu no IFCE – Campus Crateús, em outubro de 2023. Durante as orientações das equipes participantes da OCHE, assumimos a plena regência de sala, uma vez que o Professor Zilfran Varela Fontenele, como integrante da Comissão Organizadora da OCHE, em nome da ética e da transparência, não poderia orientar equipes. Nas reuniões de orientação resolvíamos as questões propostas em cada uma das fases; fazíamos leitura de textos; análises de imagens, matérias jornalísticas e letras de músicas; os alunos eram possibilitados a ter um amplo contato com as fontes históricas e a realizar a análise dessas fontes para a resolução das questões.

Foi realizado ainda um comparativo entre a postura dos estudantes nas aulas tradicionais e sua postura nas reuniões de orientação da ONHB e da OCHE, em que eles podiam exercer seu protagonismo discente e ser aproximados do ofício do historiador, no que concerne à análise de fontes e interpretação delas.

A partir da análise dos resultados obtidos ao longo das olimpíadas e ainda de uma pesquisa bibliográfica em busca de autores que já haviam publicado trabalhos acerca da importância das olimpíadas do conhecimento no desenvolvimento do protagonismo discente é que baseamos essa pesquisa.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O que se observou ao longo das reuniões de orientação durante as olimpíadas, tanto da ONHB quanto da OCHE, é que os estudantes demonstraram-se muito mais engajados e interessados nos assuntos históricos do que nas aulas tradicionais previstas no currículo. Realizamos um comparativo entre essas aulas e as reuniões de orientação e foi possível perceber que nessas os estudantes participavam, perguntavam, criticavam, apontavam possíveis caminhos para a resolução das questões, apontavam inconsistências históricas em determinados itens; enquanto naquelas, geralmente a postura de boa parte dos estudantes, salvo algumas exceções, era de indiferença ou passividade, uma postura apenas de ouvintes e, às vezes, de explícito desinteresse.

Acreditamos que alguns fatores explicam a diferença entre esses dois modelos. No modelo tradicional de aula expositiva, os alunos permanecem em postura passiva, de ouvintes, enquanto todas as atenções estão voltadas para a figura do professor, que seria o detentor e o transmissor de conhecimento para o aluno. Tal modelo educacional, Freire (2002) denominou como educação bancária, em que o aluno é tido como um mero depósito de informações transmitidas pelo professor. Nesse modelo descrito e criticado por Freire, nas aulas de História, os alunos tornam-se depósitos de nomes, eventos e datas; informações que não se tornam significativas para os mesmos, uma vez que eles não conseguem fazer conexão entre esses fatos históricos e suas vivências e a sociedade contemporânea.

Já nas reuniões de orientação de equipes olímpicas, os estudantes saem da condição de meros espectadores e ouvintes e assumem o centro do processo de aprendizagem. O professor não perde sua importância, no entanto o foco de seu trabalho deixa de ser o ensinar por ensinar, e passa a ser a aprendizagem dos estudantes. Pois é possível que haja ensino, mas não haja aprendizagem (MAGALHÃES, 2020). A aprendizagem que desejamos promover é a que tem os estudantes como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, dessa forma, o professor deixa de ser um mero transmissor de informações e passa a ser um co-construtor do conhecimento juntamente com seus alunos. Cremos que tal metodologia desperta a curiosidade dos estudantes e sua postura investigativa: o aluno deixa de apenas observar e escutar e passa a *fazer*, passa a *aprender fazendo*. O estudante é aproximado do ofício de

historiador, através da análise crítica das fontes.

Pode-se observar que os alunos se tornaram mais curiosos, interessados e envolvidos nos assuntos históricos, uma vez que puderam atribuir significância ao conhecimento histórico. Além disso, pode-se observar o desenvolvimento de sua criticidade, através de seus questionamentos, e do pensamento histórico, que os possibilita compreender os processos históricos. Por fim, consideramos o desempenho dos participantes olímpicos como satisfatório, chegando longe nas fases de ambas as olimpíadas, tivemos equipes finalistas tanto na ONHB quanto a OCHE. Considerar o empenho e o desempenho dos estudantes em olimpíadas como essas pode constituir-se como uma forma alternativa de avaliá-los, não limitando a avaliação dos estudantes à tradicional prova escrita.

e devem se apropriar com o objetivo de enfrentar os atuais desafios pedagógicos e os novos que surgirão. Há ainda muitos estudos e trabalhos que devem vir à luz no que tange as contribuições que o método olímpico pode proporcionar ao Ensino de História.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos no presente estudo, acreditamos que olimpíadas do conhecimento em Ciências Humanas, como a ONHB e a OCHE, são importantes ferramentas no enfrentamento dos desafios contemporâneos no Ensino de História. Pode-se perceber a importância dessas olimpíadas no desenvolvimento de uma postura ativa nos estudantes, que se tornam capazes de desenvolver habilidades como a criticidade e uma postura analítica e investigativa. Tais habilidades/competências são fundamentais no combate aos negacionismos históricos e às *fake news*, que alcançaram ainda maior evidência ao longo da última década, com a expansão das redes sociais. Além disso, as reuniões de orientação de equipes olímpicas podem se tornar ricas oportunidades para que o professor de História possa mitigar os efeitos danosos acarretados pela carga horária insuficiente destinada à disciplina. As reuniões de orientação se tornam uma espécie de "prorrogação" em que, fazendo o professor um adequado aproveitamento do tempo, possam ser discutidos temas relevantes e contemporâneos abordados nas questões olímpicas, de modo que o conhecimento histórico possa se tornar significativo e instrumental para os estudantes no enfrentamento de problemas sociais hodiernos, como o racismo, a LGBTQIAPN+fobia, o machismo e as desigualdades sociais causadas pela brutal concentração de renda no Brasil.

Portanto, afirmamos que olimpíadas como a ONHB e a OCHE são eficazes ferramentas que os docentes podem

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marisnanda Mota. **"Tenho muito para contar, dizer que aprendi"**: o ensino de história através da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE): práticas docentes e aprendizagem histórica (2018 a 2022). 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – ProfHistória da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CABERO, J. **Innovación en la formación y desarrollo profesional docente**. En Jesús Salinas (Coord.), *Innovación educativa y uso de las TIC* (pp. 83-99). Universidad Internacional de Andalucía, 2008.

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

ECO, Umberto. **Pape Satàn Allepe**: crônicas de uma sociedade líquida. Rio de Janeiro: Record, 2017.

FONTENELE, Zilfran Varela; DA COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos. Análise das propostas pedagógicas da OCHE para o ensino de ciências humanas no estado do Ceará. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 11, n. 32, p. 13-33, 2020.

FONTENELE, Zilfran Varela; CUNHA, Márcio Monteiro; SAMPAIO, Dawison Ponciano. **História**: vivências e experiências. Fortaleza: DIN.CE, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

MAGALHÃES, André Vinícius Bezerra. **Hoje não vai ter aula**: educação histórica e aprendizagem colaborativa a partir da experiência com a ONHB. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARTINS, Cibelle Amorim. **Práticas Educativas Digitais**: uma cultura participativa em formação. 2015. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos combates pela história**: desafios ensino. São Paulo: Contexto, 2021.



EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E MEMÓRIA COLETIVA NO ENSINO BÁSICO

Shayna Leite Viana¹
Augusto dos Santos Mesquita²

Heritage education in History teaching: building identity and collective memory in regular school

Resumo:

Este artigo trata das atividades desenvolvidas na disciplina eletiva de Educação Patrimonial na Escola de Ensino Médio Liceu Vila Velha, explorando a relevância da abordagem educacional na escola. Destacamos a ênfase na construção de identidade e memória coletiva, ressaltando os patrimônios culturais como elementos fundamentais nesse processo. A preservação é enfatizada como um meio de proteger a memória e a cultura do grupo, com a participação ativa da comunidade sendo crucial. A metodologia adotada encontra-se na perspectiva de uma pesquisa-ação, no qual observamos o problema e fazemos intervenções em um movimento espiral. Para o curso da eletiva, a estratégia adotada envolveu aulas expositivas dialogadas e aulas de campo, proporcionando uma imersão mais profunda nas discussões sobre patrimônio. Recursos visuais, foram usados como ferramentas essenciais para a compreensão dos alunos. Os resultados da disciplina indicam uma melhoria significativa na compreensão dos alunos, demonstrando o êxito da abordagem educacional. A participação ativa dos alunos é destacada, assim como a eficácia da abordagem dialógica na formação de uma consciência crítica em relação aos patrimônios. Este artigo contribui para a compreensão da Educação Patrimonial como uma ferramenta educacional significativa, promovendo não apenas o conhecimento sobre patrimônios, mas também o desenvolvimento de uma visão crítica e a conscientização sobre as dinâmicas sociais envolvidas na preservação do patrimônio cultural.

Palavras-chaves: Patrimônio. Educação. História

Abstract:

This article discusses the activities developed in the Heritage Education elective at Liceu Vila Velha school, exploring the relevance of the educational approach at the school. We highlight the emphasis on building identity and collective memory, reinforcing cultural heritage as fundamental elements in this process. Preservation is emphasized as a mean of protecting group memory and culture, with active community participation being crucial. The methodology is action research. Visual aids such as slides were used as essential tools for student understanding. The results of the subject indicate a significant improvement in students' understanding, demonstrating the success of the educational approach. The active participation of students is notable, as is the effectiveness of the dialogical approach in forming a critical awareness in relation to heritage. This academic article contributes to the understanding of Heritage Education as a significant educational tool, promoting not only knowledge about heritage, but also the development of a critical vision and awareness of the social dynamics involved in the preservation of cultural heritage.

Keywords: Heritage. Education. History

1. Graduanda em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Residente no Programa de Residência Pedagógica (CAPES-UECE). ORCID: 0009-0007-9289-0512.

2. Graduando em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Residente no Programa de Residência Pedagógica (CAPES-UECE). ORCID: 0009-0000-8775-6190

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi produzido sobre a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, um tipo de pesquisa cuja definição está relacionada com a dualidade investigar e agir, deste ponto de vista a pesquisa-ação assume primeiramente a postura de observação de um problema em algum determinado contexto social. Uma vez diagnosticado o problema, o segundo passo para o andamento da pesquisa é formular ações que busquem solucionar este problema de maneira mais eficaz, e esse movimento espiral de investigação-ação repete-se durante a pesquisa sempre buscando melhorar os resultados obtidos.

Este artigo assume uma relevância singular ao documentar e analisar a experiência pedagógica com foco na educação patrimonial com a turma eletiva do terceiro ano do ensino médio. A escolha de escrever este documento visa não apenas consolidar os resultados alcançados durante as aulas, mas também compartilhar importantes experiências sobre a eficácia da abordagem metodológica adotada. Ao apresentar de forma detalhada os processos e interações e intervenções ocorridos em sala de aula, a pesquisa se torna uma ferramenta para avaliação e aprimoramento contínuo do ensino, destacando a importância do tema e sua influência positiva no desenvolvimento educacional dos alunos. Dessa forma, este artigo não apenas registra a experiência, mas também contribui para o enriquecimento do corpo de conhecimento pedagógico, promovendo a disseminação de práticas inovadoras e eficazes no contexto da educação patrimonial

Patrimônios são por essência elementos materiais ou imateriais advindos da cultura de um povo, podendo ser herdados do passado ou até mesmo produzidos no presente desde que um grupo de indivíduos reconheçam nesses elementos sinais da sua identidade.

Patrimônios podem ser elementos tanto materiais como imateriais, desta forma abrangendo uma ampla gama de elementos presentes no nosso cotidiano que podem se enquadrar neste critério. São exemplos de patrimônios materiais: construções como o teatro José de Alencar e o Passeio Público de Fortaleza. E são exemplos de patrimônios imateriais: costumes como, festas juninas e a culinária nordestina. O autor Átila B. Tolentino, em seu

artigo "Educação patrimonial na escola" (2023), ao reforçar a relação entre os patrimônios culturais com a memória e a identidade, explica que "[...] as memórias são essenciais a um grupo porque estão atreladas à sua construção de identidade."

A identidade, por sua vez, é o sentimento de um indivíduo ou grupo em pertencer a uma determinada região, prática social, ideia ou sistema de valores. Visto isto, é notória a importância dos patrimônios para a identidade de um povo, o que reforça a necessidade de preservação destes elementos visando a proteção da memória e da cultura de um grupo de indivíduos. Contudo, para que a preservação seja de fato efetiva é necessário que a população reconheça um determinado elemento como detentor desses significados e memórias importantes para tal grupo. Logo, a preservação necessita do envolvimento da comunidade, além de ações governamentais de preservação.

O meio proposto neste trabalho para fomentar o envolvimento da comunidade na preservação dos patrimônios é através da educação patrimonial, que se trata de uma abordagem educacional que visa proporcionar reflexões acerca da importância destes elementos para a sociedade. A educação patrimonial vai além de ensinar História com bens culturais, ela permite a associação de diferentes leituras da cidade. Trata-se de ensinar e aprender história nos encontros culturais, e assim, fazer uma mobilização onde educação e cultura se fundem gerando aulas de História na qual se correlacionam pautas históricas, sociais e identitárias (GIL, 2021). As reflexões e intervenções propostas são de suma importância, pois possibilitam que os envolvidos desenvolvam primeiramente a compreensão do que são patrimônios, podendo desta maneira reconhecê-los no seu cotidiano e perceber a importância desses elementos para a identidade do grupo a que pertence. E por fim, é fundamental que a educação patrimonial auxilie no afloramento de uma visão crítica dos indivíduos, pois desta maneira poderão perceber as disputas de poder presentes na área patrimonial.

Em suma, através da educação patrimonial pretende-se estimular os alunos e desta forma aumentar o engajamento comunitário na preservação de patrimônios culturais. No decorrer deste trabalho, relatamos as experiências com a turma da disciplina eletiva³ de Educação Patrimonial do Liceu Vila Velha,

3. As disciplinas eletivas são ofertadas semestralmente para os alunos da rede estadual de educação do Ceará. O formato de disciplina eletiva nos permite aprofundar em aspectos específicos da formação dos alunos e atendendo as demandas dos mesmos frente aos seus interesses pessoais e/ou profissionais.

onde buscamos alcançar as reflexões propostas pela abordagem da educação patrimonial já citadas anteriormente. As atividades da eletiva foram realizadas mediante aulas expositivas no ambiente escolar visando proporcionar o debate acerca do assunto, também foram realizadas aulas de campo com o objetivo de tornar mais imersiva as discussões trazidas na eletiva.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação patrimonial é um conceito muito discutido nos meios acadêmicos e suas origens comumente são apontadas no ano de 1983 com o 1º primeiro seminário sobre o uso educacional de museus e monumentos. Entretanto, autores como Chagas (2013) apontam para uma origem anterior ao termo evocando inclusive suas inspirações na metodologia britânica de *heritage education*. Além disso, Chagas esclarece que a relação entre educação e patrimônio está presente nos museus já a um bom tempo, como pode ser observado no serviço educativo do Museu Nacional instituído em 1926. Bezerra e Silveira (2007) em sua obra "Educação patrimonial: perspectivas e dilemas" também contradizem a tentativa de demarcar a origem do termo na década de 1980 argumentando que o Guia básico de educação patrimonial reivindicava suas inspirações em Paulo Freire que já em décadas anteriores apoiava-se no conceito antropológico de cultura e estimulava o uso das manifestações culturais da população nas práticas educativas.

Por fim, recentemente com a publicação Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos (FLORÊNCIO *et al.*, 2014), o Iphan assume o processo de criação e concepção do termo, ajudando a difundir amplamente o conceito, servindo como uma referência de atuação. Não será diferente neste artigo, a definição do Iphan sobre o conceito de educação patrimonial norteará nossas ações metodológicas e teóricas. Visto isto, o Iphan define que:

Art. 2º. Para os efeitos desta portaria, entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sociohistórica das referências culturais, a fim de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação. (Portaria Iphan nº 137/2016)

É possível observar na portaria do Iphan uma clara influência de Paulo Freire na concepção empregada de educação patrimonial. Na obra Pedagogia da Autonomia, Freire afirma que "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 21) com este trecho o autor expõe a sua visão sobre uma educação participativa dialógica, que inclui o aluno no processo de construção de conhecimento e que use o contexto de vida do aluno como meio para a aprendizagem levando em consideração seus saberes prévios e cultura. O diálogo entre a citação de Paulo Freire e a portaria do Iphan é notório principalmente ao prever que a Educação Patrimonial deve adotar uma postura que construa conhecimento coletivo e dialogado a fim de trabalhar nos envolvidos a compreensão crítica das referências culturais que permeiam os patrimônios.

Delimitado o conceito de educação patrimonial, deve-se agora ater-se ao seu uso em sala de aula. Para isso, o artigo "Educação patrimonial: concepções e diretrizes para uma atuação reflexiva, dialógica e crítica" Tolentino (2023) foi de grande valia para nossa prática. O artigo em questão, foca em refletir sobre como a educação patrimonial pode acontecer na escola, e como essa iniciativa pode abordar o entorno da escola visando alcançar o cotidiano do aluno. Tolentino (2023) chama atenção para a importância da participação dos envolvidos na construção do conhecimento, levando em consideração seus saberes pregressos e cotidianos. Logo, chamar os alunos para a participar do diálogo em sala de aula contando suas experiências e concepções acerca do que se trata de patrimônios é essencial para que possa se criar uma consciência crítica dos patrimônios que os cercam. Por fim, Tolentino (2023) defende que a educação patrimonial faça com que desperte nos alunos além do reconhecimento do que é um patrimônio, mas também que se tornem conscientes das relações de poder que cerca os patrimônios visto que o processo de delimitação de patrimônios delimita também memórias a serem preservados e por exclusão também aquelas que devem ser apagadas.

Noutro artigo, Zanirato (2009) chama a atenção para os usos sociais do patrimônio cultural defendendo a importância da educação patrimonial como meio de preservação dos patrimônios, além de discutir sobre as desigualdades na participação do processo de delimitação dos patrimônios o que demonstra a importância da educação patrimonial como importante ferramenta de reparação destas desigualdades, bem

como uma ferramenta de preservação dos patrimônios uma vez que se faz importante para a preservação o engajamento da população e para isso é necessário que esta população esteja politizada da importância social dos patrimônios e possam defender sua identidade e memórias coletivas.

3. METODOLOGIA

No campo teórico-metodológico, nosso posicionamento encontra-se na perspectiva da pesquisa-ação que para Thiollent (2022) é um tipo de pesquisa que foca na dualidade de agir e supor. Em outras palavras, a pesquisa-ação é o estudo de uma dada situação social sendo capaz de melhorar a qualidade da ação que nela intervém através da observação dos resultados obtidos com essa intervenção e a formulação de estratégias para melhorar a ação.

De acordo Tripp (2005, p. 447) "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". Em suma, a pesquisa-ação possui um movimento em espiral que pode ser resumido em: observação de um problema em um determinado contexto; uma intervenção visando solucionar tal problema; observar os resultados desta intervenção e postular uma nova intervenção visando melhorar ainda mais os resultados.

Visto isso, gostaria de salientar pontos importantes relacionados com a pesquisa retratada neste artigo que alinham a nossa prática com o conceito de pesquisa-ação. A motivação para este projeto partiu da observação de um considerável problema que é o desconhecimento da população brasileira sobre seus próprios patrimônios bem como a sua importância para os mais variados grupos sociais.

Visando intervir nesta problemática, formulamos intervenções por meio da disciplina eletiva sobre educação patrimonial. Aplicando a metodologia da pesquisa-ação, nossas ações foram planejadas visando uma maior compreensão e participação da turma, visto que a metodologia da pesquisa-ação quebra com o modelo clássico de fazer pesquisa, o pesquisador não só observa, mas também participa, logo o sujeito é condição necessária para a aplicação da metodologia e esse sujeito consiste tanto dos participantes quanto do

próprio pesquisador, é uma relação sujeito-sujeito, no qual por meio da intervenção os sujeitos são responsáveis pela construção do conhecimento e das soluções dos problemas (CASSANDRE, 2014).

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O trabalho que foi desenvolvido na Escola de Tempo Integral Liceu Vila Velha tem por objetivo estabelecer nos alunos um entendimento sobre os assuntos que permeiam as disputas patrimoniais e a apropriação das reflexões acerca da natureza dos elementos culturais que podem ser denominados patrimônios e a suas importâncias para grupos sociais. Este trabalho foi realizado sobre a abordagem da educação patrimonial através de aulas expositivas dialogadas, que pretendem apresentar conceitos-chaves para o centro da discussão e fazer com que os alunos se apropriem desses conceitos. Um bom exemplo de conceito a ser trabalhado em uma aula expositiva dialogada é o próprio conceito de patrimônio, nos permitindo, assim, o diferenciar dos demais elementos que também estão presentes na vida dos alunos. A partir do entendimento de patrimônio, nós estimulamos os alunos a refletirem sobre patrimônios que fazem parte do seu cotidiano, desta forma, os fazendo se apropriarem do conceito trabalhado. Além disso, a percepção do cotidiano como espaço privilegiado das mutações históricas também viabiliza que os alunos percebam a si mesmos como sujeitos da História. Sobre a história local e do cotidiano, Barros (2013, p. 314-315) diz:

É a partir do local que o aluno começa a construir sua identidade e a se tornar membro ativo da sociedade civil, no sentido de que faz prevalecer seu direito de acesso aos bens culturais, sendo eles materiais ou não materiais. A História Local geralmente se liga à História do Cotidiano ao fazer as pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente quanto no passado.

Trazer essa percepção de Patrimônio para a realidade do aluno, é de fundamental importância para fazê-lo parte principal dos conhecimentos difundidos na sala de aula. Bell Hooks em "Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade" (2017), investigou a sala como uma fonte potencial de libertação. O professor não é o centro do conhecimento dentro da sala de aula, em vista

que o universo do aluno passa a ser considerado dentro do processo de aprendizado, assim cada aluno tem um lugar fundamental no processo de construção do aprendizado. Com isso, temos um processo libertador e democrático, defendendo o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica e é através dessa perspectiva que desenvolvemos a pesquisa-ação. As discussões foram de extrema importância para o bom cumprimento da eletiva despertando pontos-chaves para a imersão do aluno no assunto. O primeiro desses pontos é a reflexão sobre o que é um patrimônio? E porque certo elemento é considerado um patrimônio em detrimento de outros que não. Nesta primeira discussão o que se pretendia era esclarecer juntamente com a turma o próprio conceito de patrimônio e problematizar a escolha desses patrimônios, para que com isso pudéssemos entender a carência que alguns tinham de se enxergarem como agentes históricos e a partir disso formularmos nossa primeira proposta de intervenção.

Durante as aulas foram utilizados slides com textos e imagens contendo exemplos de patrimônios auxiliando na ilustração das aulas como primeira intervenção, pois recursos visuais, como imagens, desempenha um papel crucial na educação patrimonial. As imagens servem como ferramentas de aprendizado que proporcionam aos estudantes um contexto visual antecipado do patrimônio histórico a ser explorado, permitindo-lhes não apenas reconhecer os locais durante a visita em campo, mas também identificá-los no cotidiano, mesmo sem a intenção imediata de visitá-los. Essa característica prévia de visualização cria uma familiaridade que possibilita aos alunos reconhecerem elementos específicos do patrimônio histórico ao se depararem com esses locais em suas rotinas diárias, enriquecendo sua compreensão e conexão com a herança cultural e histórica ao seu redor.

Dessa forma, levamos para os alunos duas imagens, uma do já demolido Palacete Plácido de Carvalho e outra imagem do Edifício São Pedro, localizado na Praia de Iracema. Ao decorrer da discussão, percebemos que o palacete era desconhecido por todos os alunos, mas o Edifício São Pedro era familiar a carregava até lembranças afetivas para alguns, foi assim, através da perspectiva (ou falta dela) sob as construções que contamos o contexto histórico de cada uma e questionamos a importância da sua preservação para a cidade de Fortaleza. Através da perspectiva de cada aluno foi se construindo em sala de aula uma visão múltipla do patrimônio histórico, notamos que aquilo que

não era conhecido era desvalorizado, logo, ao trazer o contexto histórico, se percebeu a importância de sua preservação.

Ao dar continuidade, falamos sobre a preservação patrimonial e a importância da identificação da população com o patrimônio para tornar possível a tarefa de preservação. Nesta discussão esteve presente as ideias de Sílvia Helena Zanirato que, ao discorrer sobre o assunto em seu artigo "Usos sociais do patrimônio cultural e natural" (2009), levantou reflexões pertinentes como ao afirmar que "o ritmo de desenvolvimento urbano, a mercantilização da cultura e da natureza são grandes ameaças à sobrevivência do patrimônio cultural e natural.", também esteve presente na discussão suas ideias sobre os motivos da participação desigual da sociedade na preservação patrimonial vinculada a desigualdade social.

Outro momento essencial foi na aula de patrimônio imaterial, existe uma série de patrimônios imateriais, como festejos populares, culinária de determinada região, práticas artesanais, danças etc. Partindo do ponto em que o universo do aluno é considerado no processo de aprendizagem, abrimos para eles nos relatarem o que enxergam como patrimônio imaterial, quais os festejos que eles frequentam, quais receitas eles compartilham em comum e analisar como esses costumes excedem a questão etária, pois é cultural.

Para intervirmos com a finalidade de firmar a importância da cultura, resolvemos fazer um paralelo da cultura brasileira com a cultura coreana e estadunidense, pois observamos que muitos dos alunos conheciam e consumiam bastante elementos dessas outras culturas, principalmente quando falamos de música. Foi posto em discussão a vivência de cada aluno com o gênero musical que eles mais ouviam e a influência cultural por detrás daquilo, assim vimos como cada país se relaciona com seu povo e como a música é um patrimônio que diz muito sobre determinada região. Um dos exemplos citados foi do gênero musical Baião difundido por Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Antes de Luiz Gonzaga, existia uma falta de conhecimento da identidade musical nordestina no Sudeste do País:

O trabalho dele ditou moda com um novo conteúdo, porque dentro de sua música ia a tradução oral de uma região. Ele levou esse imaginário e cantou as aves, as árvores, o ser humano, as profissões, os rios, os tipos populares, o padre, o cangaceiro, o cego de feira, a rezadeira. Ele levou esse discurso, o qual se transfigurou

e já não possui dono nem fronteira e transportado para todo país. Ele transportou o imaginário, a identidade, o jeito de falar, o ethos deste povo. (SILVA, 2013, p.13)

Dessa forma, nota-se que a música é fator fundamental para a identidade de um povo. Analisando o Baião e a figura do sertanejo, manifestou-se também outro tipo de patrimônio imaterial: a culinária, e a partir disso, se iniciou uma conversa entre os alunos sobre os costumes culinários de seus pais e avós que em sua maioria tinha origem do interior do Ceará, perceberam que mesmo não sendo da mesma família, eles compartilham de costumes em comum. O consumo de baião-de-dois, paçoca e caranguejo perpassa gerações e traz identidade. Apenas permitindo os alunos de falarem e relatarem experiência das próprias vidas conseguimos trabalhar o conceito de patrimônio imaterial e os fazerem perceber por si só sua importância no processo histórico.

Devido ao movimento em espiral característico da metodologia e visando o entendimento do aluno sobre o que é patrimônio, qual a sua importância e principalmente como ele se vê diante desses patrimônios, decidimos também observar esses conhecimentos das ações anteriores com uma nova ação, uma aula de campo realizada no Museu da Indústria no centro de Fortaleza. Na época, o museu contava com duas exposições voltadas para diferentes assuntos, a exposição da eletricidade e a exposição da carnaúba. Ambas as exposições destacam aspectos para além de somente a cultura cearense como por exemplo, na exposição eletricidade destaca as matrizes energéticas do Ceará e a importância de sua preservação, enquanto na exposição da carnaúba que além de focar nesta árvore, que na exposição recebe a alcunha de árvore da vida, também destaca a história da empresa SC Johnson que foi pioneira no refino de carnaúba no Ceará.

Em um segundo momento, após a visita ao museu, nos direcionamos ao Passeio Público, espaço histórico de Fortaleza que muitos não conheciam. A partir da vista ao espaço e de sua contextualização histórica⁴, direcionamos o olhar dos alunos também ao entorno, como eles observavam os habitantes da cidade se relacionando com o espaço, os frequentadores do passeio, os comerciantes, os transeuntes nas calçadas do entorno, outras escolas visitando o local.

Durante nosso encontro pós aula de campo, o foco foi discutir a importância daquele equipamento e de seu entorno para a cultura e história do Ceará. A conclusão dos alunos sobre a questão foi que os museus são necessários para que a população tenha acesso a estes saberes que muitas vezes não chegam a essa população, e como já foi discutido anteriormente, é de suma importância para a preservação do patrimônio material e imaterial que a população conheça a sua herança para que se possa engajar na sua preservação.

Por fim, foi importante discutir sobre os conflitos de poder que permeiam os patrimônios buscando esclarecer de que formas os patrimônios podem ser utilizados de maneiras a favorecer certos grupos sociais, ressaltando seus valores e modo de vida determinando também as memórias devem ser lembradas e por exclusão deste processo as que devem ser apagadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houve muitas expectativas em relação ao impacto da eletiva de educação patrimonial. A notável melhoria na compreensão dos alunos pode ser observada nas discussões em sala de aula o que foi nosso foco desde o início da eletiva, propiciar a aprendizagem de história local através da educação patrimonial se utilizando abertamente de diálogos com os alunos levando em conta seus saberes pregressos e sua vivência cotidiana.

O uso da pesquisa-ação como norte teórico-metodológico foi de suma importância para o projeto, visto que, o constante movimento de observação, planejamento e ação possibilitou um melhor andamento do trabalho, bem como o alcance de melhores resultados. A constante adaptação da didática ajudou no alcance de um maior número de alunos no que diz respeito ao interesse no conteúdo, o que acarretou numa maior taxa de participação da turma possibilitando discussões em sala de aula, reflexões conjuntas e a própria construção do conhecimento de forma coletiva entre os envolvidos.

Acreditamos no sucesso da nossa abordagem educacional visto a boa taxa de participação da turma e os saberes compartilhados dentro de sala de aula. Alunos relataram, segundo seus próprios cotidianos, quais eram os patrimônios de suas comunidades de

4. Já havíamos tratado do Passeio Público, assim como da Santa Casa de Misericórdia e do próprio Forte de Nossa Senhora da Assunção nas aulas da eletiva de História do Ceará que foi ofertada por nós no 1º semestre de 2023.

acordo com o conceito aprendido em sala de aula. Outro momento em que a boa aprendizagem dos alunos pode ser verificada foi na atividade realizada em sala de aula na qual os alunos deveriam compartilhar com a turma algum patrimônio material ou imaterial e argumentar porque tal elemento é um patrimônio. A prática da atividade foi satisfatória chegando a várias participações dos alunos, por exemplo alguns alunos chegaram a apontar pessoas importantes para a comunidade local demonstrando a compreensão das possibilidades dos patrimônios imateriais e materiais.

A nossa abordagem foge ao convencional, então naturalmente houve um processo de adaptação gradual com a turma devido não somente a novidade do formato de aula como também aos diferentes conceitos que estavam sendo apresentados. Apesar disso, a prática foi satisfatória alcançando seu objetivo de criar além do conhecimento acerca dos patrimônios, mas uma consciência crítica sobre as disputas presentes na área patrimonial. Gil (2021, p. 5-6), ressalta:

No ensino de História, portanto, a educação patrimonial poderia ser uma estratégia de interpretação dos patrimônios consagrados, que implicaria na problematização das diversas camadas de tempo presentes em torno dos patrimônios, desnaturalizando narrativas hegemônicas e dando o devido acento aos sujeitos históricos invisibilizados; re-conhecimento das referências culturais das pessoas envolvidas nos processos de ensinar e aprender, atribuindo valor aos saberes e fazeres dos sujeitos escolares; construção de relações socioafetivas com o passado histórico, produzindo sentidos e cultivando sensibilidades na interseção educação e cultura; deslocalização da sala de aula, que se transmuta no diálogo com a cidade e, quem sabe, estilhaça o currículo eurocêntrico e a sala de aula em quatro paredes.

Como ressaltou Gil, a educação patrimonial está situada numa área estratégica muito importante do ensino de história em que propicia o surgimento de uma consciência crítica aos alunos, desta maneira contribuindo para a desconstrução de narrativas hegemônicas e dando visibilidade a outras narrativas ocultas por relações de poder. Visto a importância estratégica da apropriação desse conhecimento, a educação patrimonial se mostrou uma ferramenta fundamental para a construção de saberes críticos nos alunos, o que também evidencia sua contribuição para a aprendizagem e a prática profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. **Revista de História da UEG**, Porangatu, v. 2, n. 1, p. 301-321, 2013.

BEZERRA, Marcia; SILVEIRA, Flávio Leonel Abrel da. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. *In: Antropologia e Patrimônio Cultural: diálogos e desafios contemporâneos*, Blumenal, p. 81-97, 2007.

CASSANDRE, Marcio Pascoal; QUEROL, Marco Antonio Pereira. Metodologias intervencionistas: contribuição teórico metodológica vigotskyanas para aprendizagem organizacional. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 17-34, jan./mar. 2014.

CHAGAS, Mario. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. *In: Educação Patrimonial: educação, memórias e identidades*, João Pessoa, p. 27-31, 2013. Disponível em: portal.iphan.gov.br. Acesso em: 10 jan. 2024.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim; *et al.* **Educação patrimonial: Histórico, conceitos e processos**. 2 ed. Brasília: iphan/DAF/Cogedi/Ceduc, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Educação Patrimonial no Ensino de História: reconhecer, valorizar e reparar. **Revista Palavras ABEHrtas**, [s.l.], n. 4, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

SILVA, Edson Bezerra da; *et al.* **Rei do Baião e Patrimônio Cultural: A Herança Cultural de Luiz Gonzaga e sua Preservação**. Disponível em: https://convibra.org/congresso/res/uploads/pdf/2013_38_6911.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia Da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez Editora e Livraria Ltda, 2022.

TOLENTINO, Átila Bezerra. **Educação patrimonial na escola: concepções e diretrizes para uma atuação reflexiva, dialógica e crítica**. 7º Curso de Formação Continuada da Olimpíada Nacional de História do Brasil - Patrimônio Cultural e Ensino de História: Desafios do e no Tempo Presente. Campina: ONHB, 2023.

TRIPP, David. Pesquisa-Ação: Uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez, 2005.

ZANIRATO, Silvia Helena. Usos sociais do patrimônio cultural e natural. **Patrimônio e Memória**, [s.l.], v. 5, n.1, p. 137-152, out. 2009. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/145/521>. Acesso em: 10 jan. 2024.



O PAPEL DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-AUTOR E OS PROCESSOS EDUCATIVOS EM DIREITOS HUMANOS

Francisco Egberto de Melo¹
Wilderson Taveira Leite²

The role of the history pedagogical residency at the Regional University of Cariri in the training of teachers committed to educational processes in human rights

Resumo:

O objetivo é analisar como a Residência Pedagógica potencializa os saberes de formação e as práticas de licenciandos do curso de História da Universidade Regional do Cariri para a construção de um ensino voltado aos processos educativos em Direitos Humanos. São utilizados os conceitos de “função professor-autor” para problematizar as estruturas saberes-poderes escolares e suas relações com as práticas de verdade em direitos humanos. A partir das experiências vivenciadas por residentes, preceptores e professor orientador de projeto é feita uma análise compreensiva, com base em documentos diversos e leituras bibliográficas, dos potenciais resultados do projeto em andamento. Ao final, é esperado que seja favorecida a construção de ambiente educacionais que abram caminhos para uma realidade diferente do que tem sido indicado na história recente diante dos possíveis retrocessos autoritários vivenciados mundialmente nos últimos anos, contribuindo, assim, para transformar as salas de aulas em espaços de práticas de criação capazes de interrogar permanentemente a produção, os sujeitos produtores e as condições de produção do conhecimento.

Palavras-chave: Residência Pedagógica de História. Função professor-autor. Relações saberes-poderes. Práticas de verdade. Direitos humanos.

Abstract:

The objective is to analyze how the Pedagogical Residency enhances the training knowledge and practices of undergraduate students of the History course at the Regional University of Cariri to build a teaching focused on educational processes in Human Rights. The concepts of author-teacher function are used to problematize school knowledge-power structures and their relationships with truth practices in human rights. Based on the experiences of residents, preceptors and project supervisor, a comprehensive analysis is made, based on various documents and bibliographical readings, of the potential results of the ongoing project. In the end, it is expected that the construction of educational environments that open paths to a reality different from what has been indicated in recent history will be favored in view of the possible authoritarian setbacks experienced worldwide in recent years. Thus, contributing to transforming classrooms into spaces for creative practices capable of permanently interrogating production, producing subjects and the conditions of knowledge production.

Keywords: History Pedagogical Residency, role-author-teacher, knowledge-power relations, real practices, human rights.

1. Doutor em Educação (PPGE/UFC). É professor adjunto do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) e professor orientador do subprojeto de História do Programa de Residência Pedagógica de História da URCA. <https://orcid.org/0000-0003-0749-136X>

2. Professor efetivo do estado do Ceará na disciplina de História e Filosofia nos ensinos Fundamental II e Médio. Especialista em História do Brasil (2012) pela URCA - Universidade Regional do Cariri e em Docência e Performance na Educação à Distância pela Faculdade Descomplica (2021). Mestre em Ensino de História pela URCA (2021). <https://orcid.org/0000-0002-8534-6347>

1. INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio da Portaria nº 38/2018 e passou a integrar a política de formação de professores (Brasil, 2018), não sem resistência de intelectuais e diversas entidades, associações e sindicatos "contra as ações de adesão do governo a uma política neoliberal e influenciada por organismos internacionais" (CORDEIRO da SILVA, 2018, p. 309).

Em que pesem as controvérsias sobre o PRP, seu encerramento já começa a ser anunciado pelo Ministério da Educação e CAPES, como o foi no último Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), ocorrido entre os dias 06 e 08 de dezembro na cidade de Lajeado, RS. Certamente, o próximo Edital, prometido para 2024, trará um novo formato para o PRP, fechando-se um ciclo aberto em um dos períodos mais conturbados da História da Educação Brasileira, pós Ditadura Civil-Militar, o que torna relevante refletir sobre os projetos participantes dos diversos editais publicados até aqui. É neste contexto de disputas que consideramos importante analisar o subprojeto de História da Universidade Regional do Cariri e sua proposta de ação inscrita no Edital CAPES nº 24/2022 (BRASIL, 2022), tendo como objetivo:

Fortalecer a formação dos licenciandos em História a partir da articulação entre teoria e prática docente, possibilitada pelo confronto permanente entre o real vivido nos espaços educacionais formais e o apresentado pelas concepções de ensino-aprendizagem, docência e trabalho escolar.

Apesar das críticas, alguma bem fundadas outras nem tanto, entende-se que o PRP deixa importantes contribuições no processo de formação de professores para o ensino de História, certamente para as outras áreas, e que estas experiências precisam ser revisitadas como forma de melhorar nossas práticas como professores formadores de professores, professores que já estão em salas de aula da educação básica e futuros professores em formação.

Espera-se que o artigo possa contribuir para a melhoria nos processos de formação de professores de História e demais licenciaturas com vistas à uma educação voltada para os direitos humanos e no combate à toda forma de preconceito e violência. Neste sentido, inicia-se por descrever algumas categorias conceituais consideradas relevantes para esta reflexão. Em seguida, faz-se uma

análise metodológica sobre as potencialidades do PRP no campo do ensino de História e algumas reflexões consideradas relevantes a partir do que foi analisado. Fechamos o artigo com as considerações finais destacando algumas contribuições que o artigo pode nos oferecer na perspectiva dos direitos humanos e do processo de humanização nos espaços escolares.

2. METODOLOGIA

Neste sentido, para construção deste artigo problematiza-se o subprojeto citado usando duas ferramentas conceituais construídas a partir de Michel Foucault, sendo a primeira "dispositivo" como sendo:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, 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 tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Já a segunda ferramenta, é a de "professor-pesquisador-autor". Para tanto, constituem-se os participantes do projeto, professor orientador, residentes e preceptores como autores que assumiram o papel de professores e pesquisadores que narram suas experiências, a partir da observação por "dentro" e por "fora" conforme um dispositivo formativo da Residência Pedagógica.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Destacamos que a fundamentação teórica deste artigo foi construída a partir de alguns referenciais com base em Michel Foucault, como já dito na metodologia, em diálogo com a própria pesquisa. Ou seja, a fundamentação se deu a partir das necessidades apontadas pelas fontes analisadas, o que explica o fato da fundamentação a seguir ser acompanhada dos resultados obtidos da análise das fontes.

3.1 O professor-autor

Para entender a relação entre o professor-autor e sua narrativa em situação educacional, com base em Michel Foucault (2015), parte-se do princípio de que quando o indivíduo assume a posição de professor torna-se autor. Em uma aula de História do Ensino Médio, por exemplo, o professor constrói uma narrativa, ou seja, cada aula é um texto construído, e cada pessoa envolvida constrói o seu próprio texto, o que pode ser observado, por exemplo,

quando um residente assume a regência de sala de aula para falar da República Brasileira e insere uma discussão sobre a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática do Bullying (BRASIL, 2015).

Indo além do fato em si, o 15 de novembro de 1989, para falar de direitos humanos, o residente destaca a necessidade de combater práticas de humilhação e/ou discriminação que podem legar à lgbtqia+fobia. Para tanto, recorre à etimologia da palavra *Res-publica*, usa fontes históricas, livros didáticos, pinturas e exemplos do cotidiano utilizando recursos didáticos e metodologias diversas. Ao final, cada um dos estudantes presentes sai daquela aula com uma forma de pensar a República Brasileira, como algo que precisa ser "coisa de todos, *res-publica*", ainda que o ponto de partida tenha sido a proclamação do dia 15 de novembro de 1989. Constitui-se, portanto, uma narrativa do residente que resulta na construção textual de cada um à sua maneira, todos tornam-se, portanto, autores: o residente, o professor preceptor, os estudantes e o professor orientador ao fazer a leitura dos relatórios e/ou presenciar as atividades do projeto por ele coordenado.

Considere-se, pois que se costuma atribuir ao professor tudo o que foi dito, escrito e acontecido em situação de ensino, todavia, o professor não é exatamente o proprietário, tampouco o único responsável por suas aulas, não é o exclusivo produtor nem o inventor.

Pode-se considerar, assim, que uma prática de ensino e aprendizagem, seja em um espaço de educação formal ou não formal, resulta de e em uma complexidade de operações que dificilmente será possível dar conta posteriormente das participações de cada um dos envolvidos. Nem mesmo o próprio professor a quem se possa atribuir a condição de autor, consegue dizer exatamente quais e como foram desenvolvidas suas ações, as origens, antecedentes e os seus resultados. O fato é que uma situação educativa se encontra sempre em determinados limites: fontes usadas para compor a aula, livro didático, Projeto Pedagógico da escola, as diversas diretrizes curriculares, normativas e normatizações, dentre outros. Ou seja, quanto mais o professor amplia e diversifica as fundamentações no preparo de sua aula mais ele amplia as fronteiras e se distancia da condição de autor solitário.

As fronteiras, todavia, são espaços de normatizações e transgressões, quanto mais elas se ampliam, maiores as chances de transgressões. Uma aula é sempre movimentada dentro de um jogo cujo as regras são sempre, mais ou menos, definidas e, ao mesmo tempo, desrespeitadas. Quanto mais regras, mais possibilidades

de transgressão.

A educação para os direitos humanos, portanto, se dá na fronteira entre os limites e as transgressões. É nessa fronteira que atua o que pode ser o que aqui estar-se chamando de professor-autor. Assim, pode-se dizer que a ação educativa é a própria morte do educador, na medida em que ele se obriga a impor limites às suas individualidades: hora de chegada e saída da escola, momento de começar e terminar a aula, regulação nas palavras, vestuário, calibre de voz, a necessidade de seguir o plano, cumprir e respeitar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), respeitar a legislação de forma geral, considerar as individualidades, a pluralidade, a diversidade etc. Seu processo de criação e autonomia vai sendo moldado nas fronteiras, que ele tenderá a romper mais ou menos.

O professor-autor estará sempre preso a uma malha de fios que compõem o que Michel Foucault classificou de dispositivo:

um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, do tanto quanto o não dito, eis os elementos do dispositivo (FOUCAULT, 2014a, p. 45)

No emaranhado desse jogo, a ação pedagógica não será plenamente do professor-autor e será apropriada por cada um dos seus educandos à sua maneira, conforme a malha do dispositivo se estende à escola, à família, à comunidade ou mesmo ao mundo globalizado. Ao seu final, a ação educativa proposta pelo professor-autor tende a desaparecer, mesmo que seja registrada, filmada, fotografada, anotada, cada um a recuperará à sua maneira, a partir do seu lugar social e cultural, conforme sua forma de perceber e se apropriar do mundo que lhe cerca.

De toda forma, em nossa cultura escolar, é comum se estabelecer a propriedade, quando se diz que a aula é do professor X ou Y, o que indica muito mais uma forma de consumo e de apropriação do que de autoria. Ao estabelecer a autoria, já se designa uma forma de apropriação, ou seja, de como se portar diante daquele professor, como possibilidade de aprendizagem. Dito de outra forma, o professor é apenas em parte autor em um ambiente de aprendizagem, não é dono de seu discurso ou de sua narrativa. Dito isso, pode-se avançar na reflexão sobre a ação do professor-autor em sala de aula em direção à uma educação para os direitos humanos.

3.2 O professor-autor para os direitos humanos no PRP de História (URCA)

Ao observar o Projeto de Residência Pedagógica do Curso de História (URCA) e suas práticas é possível identificar uma preocupação em trabalhar na perspectiva da mediação. Tanto professor orientador, como o preceptor e os residentes buscam assumir a função do professor-autor, porém na condição de mediação, o que traz algumas implicações:

a) Cada um dos integrantes deve se colocar entre os demais e a aprendizagem, portanto, cada residente, professor orientador e professor preceptor procura se colocar na posição humilde de que não é o detentor de todo saber;

b) O ambiente de aprendizagem deve ser um espaço de transformar informações em conhecimento, desde que considere os conhecimentos, saberes e experiências prévios que cada um traz, na construção de novos saberes, conhecimentos e experiências;

c) Para que haja mediação é razoável que o ambiente de aprendizagem seja democrático, afetivo e efetivo para possibilitar a manifestação das diferentes linguagens a partir de diferentes oportunidades e da descentralização do conhecimento;

d) Cada membro e membra do PRP História (URCA) deve assumir a condição de instigador, provocador de reflexões, despertador de desejos, conector de possibilidades para que os demais produzam conhecimentos de forma colaborativa, crítica e autônoma;

e) A prática da escuta é mais importante do que a da fala;

f) O ambiente aprendizagem deve ser um espaço colaborativo: cada um deve assumir a posição de aprendiz, preceptores, aprendem com o professor orientador que aprende com os preceptores que aprendem com os residentes que aprendem com os preceptores e com o professor orientador e todos aprendem nos espaços escolares;

g) Todos os participantes do projeto precisam ser dinâmicos: assistir ao jornal, ir ao cinema, consultar a internet em busca de conhecimento; criar sua própria rede de saberes; problematizar, refletir, pensar e repensar, formar e reformar constantemente sua prática. Ou seja, deve investir na sua formação e compartilhar com os demais.

Em síntese, os participantes do PRP de História da URCA

procuram, cada um à sua maneira e de forma coletiva, situar-se "entre o indivíduo e o mundo, criando uma proposição, selecionando os estímulos mais significativos a situação de aprendizagem", ao mesmo tempo, desenvolvendo "estratégias interativas para possibilitar a construção ou a reconstrução do conhecimento, ou seja, para modificabilidade cognitiva pelo sujeito cognoscente, além das necessidades imediatas da situação." (VIANA, 2016, p. 86).

Assim, a Residência Pedagógica de História da URCA tem por base Vygotsky (1998) na definição da mediação como princípio da proposta didática cognitivo-constructivista.

Outro importante pesquisador que merece menção para se entender as práticas do projeto com base na mediação é Ausubel e a "Aprendizagem Significativa".

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Isto é, nesse processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de "conceito subsunçor" ou, simplesmente, "subsunçor", existente na estrutura cognitiva de quem aprende" (MOREIRA, 1999, p. 11).

Todavia, considerando os objetivos da Residência Pedagógica de História da URCA, observa-se que o projeto, condicionado pela necessidade de educar para os direitos humanos, especialmente para o combate a toda forma de preconceito, vai além da condição de mediador para seus participantes, fazendo com que se tornem "intercessores" na perspectiva de Giles Deleuze. Ou seja, as intervenções realizadas pelo projeto tornaram-se uma "encruzilhada por onde pudessem passar a multiplicação de devires a partir de uma noção, ideia, termo ou sentido já suposto" (CARVALHO, 2011, p. 10).

Ou seja, mais do que mediadores, os participantes do projeto abraçam a ideia de "intercessores", como pessoas capazes de potencializar algo a ser produzido. Como afirma o próprio Deleuze, os intercessores: "podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores" (DELEUZE, 2006, p. 156)

Neste sentido, os intercessores do projeto voltam-se para os direitos humanos e a interculturalidade, tendo "por base o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e

desigualdade social" (CANDAU, 2012, p. 46). Ao assumir a condição de "intercessores", os participantes do projeto buscam criar possibilidades intercessoras geradoras de processos educativos que possibilitem problematizações e criatividade que possam interferir no pensamento e na conduta humana, o que implica em transformar os posicionamentos já estabelecidos dos demais participantes, especialmente dos estudantes das escolas nas quais o projeto é desenvolvido.

Voltando à função do professor-autor e dialogando com a função/educador definida em Carvalho como:

sujeito no interior de uma sociedade, relacionando-se direta e indiretamente com certos dispositivos, táticas e estratégias de saber-poder, fazendo circular um conjunto de verdades. Essas verdades podem ser de caráter dominante-reprodutor, recepcionadas, instaladas e dissipadas em mecanismos políticos de uso e aplicação de forças, quanto de abertura, ou seja, de confronto de forças e ampliação dos espaços de suas relações (CARVALHO, 2011, p. 12).

Diz-se, assim, que cada participante do PRP de História da URCA pode, a partir do lugar que lhe é atribuído, no âmbito da escola, como um lugar de experiências, assumir posições e desenvolver práticas para além do esperado e agir na fronteira da transgressão. Afinal, assume um lugar de poder e de governamentalidade no interior do projeto, na medida em que lhe é permitido agir como professor-autor, imbuído de poder. Entendendo-se que o poder somente é possível de se entender condicionado pelas relações de poder, a partir da pergunta que Foucault se faz:

o que são as relações de poder? O poder são, essencialmente, relações, quer dizer, o que faz com que os indivíduos, os seres humanos estejam em relação uns com os outros e, se você quiser, dando um sentido muito amplo a esta palavra "governar" uns aos outros. Os pais governam as crianças, a amante governa seu amante, o professor governa etc. Governamo-nos uns aos outros em uma conversação, através de toda uma série de táticas. Creio que esse campo de relações é muito importante e é isso que quis colocar como problema. (FOUCAULT, 2013a, p. 375).

Ou seja, a sala de aula, como qualquer outro espaço de educação, é sempre um lugar onde se estabelecem as relações de poder, enquanto "governamentalidade" entre as pessoas ali envolvidas a emaranhar uma complexa teia de micros e macros espaços que submergem formas e sentidos. Na ação educativa, a pessoa participante do PRP História (URCA) que assume a função professor-autor tem a possibilidade de exercício de poder. Mesmo que em ação educativa tenha que dividir ou disputar este poder com o livro didático, os

currículos, a direção da escola, os demais membros do projeto, os governantes, as teorias da educação, as teorias do ensino de História etc., outras diversas formas de poder e de estruturas políticas.

Importa dizer que estas relações de poder podem ser usadas com objetivos positivos, uma vez que o poder nem sempre é negativo. O PRP de História da URCA aponta para que este exercício seja feito para transformar os espaços da ação educativa voltados para a defesa e formação para os Direitos Humanos, assumindo, portanto, um papel decisivo ao governar os processos educativos e a função professor-autor numa perspectiva positiva. Na medida em que os participantes do projeto se apropriam de seu lugar como autores e intercessores, reveem suas práticas, táticas e estratégicas para favorecer aos demais sujeitos envolvidos o desenvolvimento de movimentos em busca da própria autonomia nos processos de transgressão, criação e aprendizagem para, conforme assumido em um dos objetivos do projeto:

Fortalecer o campo da prática por meio de ações pedagógicas direcionadas à prevenção e ao enfrentamento da violência escolar e de toda forma de preconceito, dando destaque às relações étnico-raciais, de gênero(s) e sexualidades, bem como à intolerância religiosa e os preconceitos de classe.

Assim, seguem na seção seguinte algumas reflexões sobre práticas desenvolvidas no projeto que podem atestar o que até aqui foi dito.

3.3 O PRP História da URCA no exercício do poder e dessubjetivação em busca da formação em Direitos Humanos

Falar sobre os campos de concentração da Alemanha Nazista em um contexto escolar da região do Cariri, marcada pela diversidade, e dar destaque para a necessidade de enfrentamento da violência escolar e de toda forma de preconceito, com ênfase nas relações étnico-raciais, de gênero(s) e sexualidades, bom como à intolerância religiosa e os preconceitos de classe, por exemplo, é uma forma de se perceber e fazer perceber que há uma excessiva racionalização do poder de controle sobre as pessoas, podendo existir outras formas de relações de poder a partir do lugar social que cada um ocupa.

Isso explica por que a interseccionalidade "como ferramenta analítica que considera as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – de forma inter-relacionadas e moldadas mutuamente" (COLLINS;

BILGE, 2021, p. 15-16) é tão presente nas ações do PRP História (URCA). Há uma preocupação constante em experienciar novas relações afetivas na Universidade e nas escolas, esperando que se estenda às famílias, aos parceiros e colegas de sala, com as pessoas que se cruza a cada caminhada nas calçadas, ruas e becos em formas de lutas cotidianas que tenham como bases:

a consciência do sofrimento injusto, da arbitrariedade do poder e das experiências frustradas; a análise crítica da situação real; a decisão sobre a maneira de resistir no contexto concreto levando a oposição até o limite sem uma confrontação direta; a cuidadosa ponderação de situações passadas, assim como de sua evolução; a antecipação do que pode ocorrer segundo a ação que for empreendida ou não. Tudo isso requer a aplicação de saberes complexos e especializados ligados aos mundos vitais daqueles para quem viver é lutar, porque só a luta garante a sobrevivência. (SANTOS, 2022, p. 55)

A educação para os direitos humanos prevista no PRP de História (URCA) compreende a necessidade de desburocratizar e deshierarquizar as relações entre homens e mulheres, pais e filhos, médicos/as e pacientes, professores e estudantes, administrações e servidores/as, brancos/as e negros/as, heteros/as e lgbtqi+, gestão escolar e professores, dentre outras. Por mais "imediatas" que possam parecer, estas lutas são comuns, são transversais, são da humanidade, são lutas que questionam o estatuto do indivíduo e o direito à diferença que ao mesmo tempo precisa garantir o equilíbrio identitário para evitar a cisão com a comunidade. É uma resistência aos efeitos de hierarquização, da competência, do poder-saber.

O que se funda no projeto é a rejeição à violência cotidiana do Estado e às amarras acadêmicas e escolares. O que está em jogo não é o grupo, a classe ou as instituições, mas a técnica de poder que perpassa os grupos, as classes, o Estado e todas suas instituições.

O problema, ao mesmo tempo, político, ético, social e filosófico que se apresenta a nós, hoje, não é de tentar liberar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas de nos livrarmos, nós, do Estado e do tipo de individualização que a ele se prende. Precisamos promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que se nos impôs durante vários séculos" (FOUCAULT, 2014b, p. 128).

Uma vez que a pretensão é educar para os Direitos Humanos, o projeto considera os sujeitos envolvidos nos processos educativos como humanos, portanto carregados de experiências a serem postas a prova. Cada momento de vivência educativa é único em sua experiência e capaz de gerar seres transformados. As ações educativas são planejadas coletivamente a cada

quinze dias, sempre na perspectiva de ser lugar de transformar e ser transformado. Há, portanto, uma opção por processos mais humanizados de preparação, execução e avaliação dos processos educativos perpassados por relações de força e de saberes-poderes hegemônicos a serem quebrados ou descontinuados para serem substituídos pela heterogeneidade, a pluralidade de egos e a diversidade de vozes presentes a cada momento educativo.

Cada ação do Projeto é vivenciada como experiência humana, como empreitada de dessubjetivação, "de tentar chegar a um certo ponto de vida que seja o mais perto possível do não possível de ser vivido. O que é requerido é o máximo de intensidade e, ao mesmo tempo, de impossibilidade." (FOUCAULT, 2013b, p. 291). Isso implica em buscar a transgressão aos padrões impostos na educação básica e na Universidade, transgredir as amarras, questionar todos os conhecimentos e a própria existência do conhecimento, não para cair no vazio ou negação absoluta, mas para propor novas fronteiras, novas linguagens, novas existências, até já existentes, porém marginalizadas, que possam

inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, nossa experiência como comunidade. Precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania (KRENAK, 2019, p. 24)

Experiências como produção de documentários com pessoas da comunidade, com pessoas idosas, descendentes das comunidades originárias cariris, produção e uso de jogos para contextualizar o letramento racial, uso de recortes de jornais para problematizar a violência contra as mulheres, são atividades intensas porque desafiam os limites. A função professor-autor do PRP História da URCA pressupõe, portanto, possibilitar experiências de viabilização de sujeitos em singularidades que se encontram para ver, pensar e experimentar "as palavras e as coisas" do mundo, sonhar e definir suas formas existenciais de trabalhar, viver, amar, conhecer, ser feliz em novas conexões de si para si, de si para com as outras pessoas, de outras pessoas para outras pessoas.

Por outra, os membros do projeto participam como sujeitos voltados para os direitos humanos, assume sua condição como intercessores responsáveis pelo andamento dos processos educativos, garantem aos demais sujeitos envolvidos espaços de tensões capazes de fazê-los se constituir como pessoas ativas constantemente em processo de construção de novas subjetividades. Isso implica enfrentar todos os jogos de

palavras, de regras, de normatizações e de forças doutrinárias que envolvem cada indivíduo e grupos envolvidos nos processos educativos. Humanizam-se na medida em que se colocam na condição de seres donos de seus próprios destinos, ainda que circunstanciados por outros destinos. Humanizam-se mais ainda quando possibilitam aos demais seus processos de humanização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo os participantes da Residência Pedagógica de História da URCA seres pensantes, o primeiro passo para constituição de uma sociedade mais voltada para os direitos humanos é a mudança na forma de pensar o humano e isso inclui, talvez principalmente, os historicamente marginalizados: loucos, negros, leprosos,

pobres, indígenas, criminosos, ciganos, lgbtqi+, refugiados, assassinos, dentre muitos outros.

Não se trata de projetos de engenharia social: os revolucionários da Revolução Francesa usaram os amantes da liberdade para construir um modelo de opressão disfarçado de democracia que oprime homens e mulheres até hoje; foi com base no marxismo que vigorou o stalinismo que provavelmente teria enviado o próprio Marx para morrer nas prisões da Sibéria. Importa dizer, portanto, que o que a função professor-autor pensada pelo PRP História URCA visa não é explicar o que vai acontecer ou apresentar um programa para o futuro. Isso a História já provou não ser um bom caminho, seu papel é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas, preferencialmente voltada para um humano que seja mais bem definido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 13.185, de 6 de Novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior (CAPES). Programa Residência Pedagógica. **Chamada Pública para Apresentação de Projetos Institucionais. Edital 24/2022**. Brasília, 2022.

CANDAUI, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

CARVALHO, Alexandre Fiordi de. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de subjetividade ativa. IN: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: travessias entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 9-24.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORDEIRO DA SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro. Políticas de formação de professores: construindo resistências. *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192461/politicas_de_formacao_de_professores.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 17 dez. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 287.

FOUCAULT, Michel. O intelectual e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense, 2013a. *Ditos & Escritos*. v. VI, p. 371-376.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense, 2013b. *Ditos & Escritos*. v. VI, p. 285-347.

FOUCAULT, Michel. O jogo de Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. *Ditos & Escritos*. V. IX, p. 44-77.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. *Ditos & Escritos*. V. IX, p. 118-140.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor. In: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. *Ditos & Escritos*. V. III, p. 268-302.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: UNB, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar: abrindo a história no presente**.

VIANA, Flávia Roldan. **Análise do desenvolvimento do processo de autorregulação por alunos com deficiência intelectual: implicações dos princípios de Feuerstein na intervenção pedagógica tutorada**. 2016. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



O QUE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NOS ENSINA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DE HISTÓRIA

Enrico Vicente e Silva¹
Antônia Lucivânia da Silva²

What the Pedagogical Residency Program teaches us about Supervised Internship Experiences in History Teaching

Resumo:

O estágio supervisionado é fundamental para os cursos de licenciatura, todavia, tem se mostrado insuficiente na formação dos futuros professores. Por outro lado, o Projeto Residência Pedagógica (PRP) tem sido mais eficiente para que os sujeitos envolvidos conheçam a realidade escolar de forma sistematizada lhes favorecendo a construção de ferramentas pedagógicas para o ser-se professor. A Residência Pedagógica de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) vem possibilitando formação sólida para o professor-orientador do subprojeto, os preceptores e os residentes, ao refletirem permanentemente sobre práticas docentes. Este artigo pondera sobre as experiências vivenciadas em escolas do Cariri cearense. Com base nos relatórios de Estágio Supervisionado e do PRP do curso de História da URCA, fez-se um estudo de caso do tipo etnográfico em diálogo com análises documentais, para identificar possíveis soluções para os problemas identificados no Estágio Supervisionado. Problematizamos as práticas de observação e ambientação nos espaços escolares, didáticas e metodologias utilizadas pelos professores, preceptores e residentes, a participação no planejamento, construção e aplicação de atividades e experiências de regência. Entende-se ser urgente a criação de uma política de Estado fomentadora do Estágio Supervisionado com base nas experiências adquiridas com a Residência Pedagógica com modificações que definam claramente o processo de formação de professores para a Educação Básica e de professores formadores de professores.

Palavras-chave: Estágio Docente; Residência Pedagógica; Ensino de História; Formação Docente.

Abstract:

Supervised internship is essential for undergraduate courses, however, it has proven to be insufficient in the training of future teachers. On the other hand, the Pedagogical Residency Project (PRP) has been more efficient for the subjects involved to get to know the school reality in a systematic way, favoring them in the construction of pedagogical tools for becoming a teacher. The History Pedagogical Residency at the Regional University of Cariri (URCA) has been providing solid training for the subproject's teacher-supervisor, preceptors and residents, by permanently reflecting on teaching practices. This article considers the experiences lived in schools in Cariri, Ceará. Based on the Supervised Internship and PRP reports from the URCA History course, an ethnographic case study was carried out in dialogue with documentary analyses, to identify possible solutions to the problems identified in the Supervised Internship. We problematize the practices of observation and ambiance in school spaces, didactics and methodologies used by teachers, preceptors and residents, participation in the planning, construction and application of activities and conducting experiences. It is understood that it is urgent to create a State policy to promote Supervised Internship based on the experiences acquired with the Pedagogical Residency with modifications that clearly define the process of training teachers for Basic Education and teacher trainers.

Keywords: Teaching Internship; Pedagogical Residency; Teaching History; Teacher Training.

1. Estudante do curso de História da Universidade Regional do Cariri, URCA. Residente do subprojeto de História do Programa de Residência Pedagógica da URCA. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3450-500X/print>

2. Mestra em Ensino de História, pelo ProfHistória da Universidade Regional do Cariri (Prof.História – URCA). Professora de História na Escola de Ensino Médio José Alves de Figueiredo, da rede pública estadual de ensino, onde é preceptora da Residência Pedagógica do Subprojeto de História da URCA. <https://orcid.org/0009-0008-4944-6720>

1. INTRODUÇÃO

Entender o *modus operandi* de uma escola é uma tarefa hercúlea, mesmo com tantas produções de pesquisadores atuantes nos campos da educação, da cultura escolar e das políticas educacionais, entre outros. Para entender melhor como funcionam estes espaços educacionais, especialmente as que recebem estudantes estagiários da Região do Cariri, iremos problematizá-los considerando-os como um "dispositivo" de mediação e produção de experiências pedagógicas vinculadas aos condicionantes internos e externos. Para trabalhar de forma mais abrangente com o conceito de "dispositivo", caro ao pensamento de Michel Foucault, dialogamos com Agamben (2005), o que implica considerar a escola não como uma extensão ou reprodução social dos bairros no qual estão situadas, dos habitantes desses bairros, das casas dos alunos e dos funcionários, das mais amplas ambições políticas, enfim, da sociedade, mas como algo que se retroalimenta internamente de todos estes espaços e instituições externas que lhe transversa o cotidiano.

Partindo desse pressuposto, portanto, uma escola e sua cultura escolar será sempre um entre-lugar (BHABHA, 2003) de si com sua externalidade no mundo e para além de seus muros, lugar de diferença, de hibridismos e multiplicidades. Nela, experimentam-se as relações externas de saber-poder ao mesmo tempo em que se criam suas próprias relações. Preconceitos, conveniências e perseguições políticas, distinções de classes, etnias e gênero, mobilizações de grupos específicos, expressões particulares de outros lugares do qual não faz parte etc. estão presentes na escola, embora se manifestando de maneira diferente conforme a cultura escolar própria.

Nosso intuito é que possamos contribuir para o fortalecimento do estágio supervisionado e da residência pedagógica nos processos de formação de professores.

2. A UNIVERSIDADE E O "CHÃO DA ESCOLA": UMATÍMIDA RELAÇÃO

A expressão "chão da escola" atribuída à Paulo Freire, ainda que este nunca a tenha usado *ipsi litteris*, estando, todavia, presente como concepção importante em várias de suas obras, como Pedagogia do Oprimido (1987), Educação como Prática da Liberdade (1967), Pedagogia

da Autonomia (1996), é bastante representativa para se destacar a importância de que é na escola que se aprende a ser professor. O próprio Paulo Freire dedica um capítulo todo de "pedagogia da autonomia" para destacar que "Não há docência sem discência" (FREIRE, 1996, p. 23-51).

Há tempos que se destaca que a formação inicial do professor somente é possível pela relação teoria-prática, o que implica na aproximação incondicional entre escola e universidade como possibilidade de formação. É neste "entre-lugares" entre a Universidade (teoria) e a escola (prática) que se pode constituir a formação profissional do professor. O que não pode se dar numa única mão, mas em dupla via, ou seja, o estágio deve ser um lugar de intersecção da escola com a universidade, um lugar de trocas constantes, como nos destacou CAIMI:

Concebendo teoria e prática como indissociáveis entre si e articuladas à prática social, o estágio passa a ser entendido como um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção. Nesse sentido, é preciso conhecer e refletir sobre com a realidade escolar é gerada e mantida pelos que frequentam a escola e pelos que, de alguma forma, nela interferem [...] O estágio implica em saber observar, descrever, registrar, interpretar, problematizar, teorizar e redimensionar a ação educativa. (CAIMI, 2008, p. 91)

É fato, portanto, que para o bom funcionamento de práticas de estágio, seja como componente curricular ou como o programa de residência, haverá uma intervenção na escola. Se haverá uma intervenção, o diálogo entre escola e a instituição formadora de professores é indispensável para que haja um bom resultado ao longo e ao final deste processo, entendendo-se bom funcionamento quando as partes envolvidas saem ganhando, ou seja, quando universidade, escola, licenciandos, professores da escola e da universidade, estudantes da escola e, mais ainda, a comunidade de forma geral, saem bem formados e informados.

Não obstante, a tendência tem sido o conflito entre teoria e prática, que se apresenta sob outros matizes e que, muitas vezes, vulgariza-se pela denominação de "realidade", não sendo raro nos depararmos com a frase: "a realidade [a escola] é outra coisa". Sem considerar o senso comum de "realidade", conceito que nos é bastante caro, não restam dúvidas de que não é fácil e os cursos de formação inicial de professores ainda não encontraram o caminho para formar professores que sejam capazes de dar conta de todas as tarefas da

docência, como podemos citar algumas, dentre tantas outras:

Organizar a matéria de modo que os alunos a compreendam; abordar os temas em função de seus interesses, necessidades e procedimentos diversificados para contemplar a heterogeneidade da classe; estar atento aos percursos singulares de cada aluno; conhecer profundamente os conteúdos que ensina e ter domínio sobre o estatuto epistemológico da sua área de conhecimento; cumprir os objetivos educacionais amplos que a sociedade apresenta para a escola; conciliar os parâmetros curriculares oficiais com as condições específicas do seu contexto escolar; avaliar qualitativamente o trabalho docente e as aprendizagens dos alunos, dentre tantas outras que poderiam ser aqui mencionadas (CAIMI, 2008, p. 166).

Não é equivocado, portanto, afirmar que muito do que aprendemos a partir das aulas, dos livros, dos artigos, das palestras nos é posto à reflexão sobre a sua aplicabilidade a partir do momento que pisamos no solo pedregoso da escola e da sala de aula, mas o que nos soa como verdade é que as instituições formadoras de professores e as escolas de educação básica ainda não acertaram o passo. É comum, por exemplo, que nas práticas de estágio, os estagiários não serem acompanhados pelos professores formadores, ficando o estágio a depender da boa intenção do professor da escola em desvendar, ou não, para os estagiários, os dilemas da "caixa preta" chamada sala de aula.

A imprevisibilidade da escola soma-se ao despreparo e desconhecimento do estagiário, fazendo com que ele narre assustado em seu relatório o quanto ficou apreensivo quando, ao passar pelos corredores para sua primeira aula de prática de estágio curricular escutou do aluno a frase nada animadora: "Que ódio, a primeira aula hoje é história". Assim, o entusiasmo inicial de iniciar as práticas que irão levá-lo à profissionalização como professor, dá lugar à apreensão e insegurança, fruto do distanciamento entre as teorias estudadas durante a formação acadêmica e o cotidiano da cultura escolar.

Não se trata de buscar os culpados, mas de encontrar os caminhos que possam gerar um processo maior de aproximação dos professores em formação com a escola desde o início de sua vida acadêmica, fazendo com que a transição entre a vida de estudante e a vida profissional, entre a teoria acadêmica e a prática escolar, dê-se de forma mais tranquila.

3. METODOLOGIA

Consideremos, pois, o conceito de dispositivo em Agamben a partir de um dos elementos por ele apontado:

um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não-linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc., o dispositivo em si mesmo e a rede que se estabelece entre esses elementos"; o dispositivo tem sempre uma função concreta e se inscreve sempre numa relação de poder" (AGAMBEN, 2005, p. 9-10).

Aqui, a cultura escolar é usada na análise comparativa de dois fragmentos desse dispositivo, a Residência Pedagógica de História e o Estágio Supervisionado da URCA, a partir de vivências próprias dos autores e de relatos de outros participantes. Nos Estágios Supervisionados, etapa obrigatória e fundamental na matriz curricular de uma licenciatura, a escola quase sempre se apresenta como um ambiente inóspito ao estagiário, enfático na diferenciação e na segregação, gerando normalmente deficiência na formação docente e identificação profissional. Quanto à Residência Pedagógica, uma política pública com financiamento do governo federal de formação e permanência acadêmica de licenciandos, ao contrário dos estágios, não são percebidas diferenciações e segregações, o que favorece a formação dos alunos da licenciatura.

Ao perscrutar as vivências da Residência Pedagógica, podemos concluir que se faz eficiente em fatores que deveriam ser contemplados pelo estágio, no que compete à sua premissa, definida pela Lei no 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre as regulamentações, direitos e deveres, do estagiário: "o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho" (BRASIL, 2008, Art. 1º, parágrafo 2º). Em que medida esse, entre outros, objetivos da referida legislação é atendido nas práticas de estágio e residência? Onde convergem o estágio e a residência e quais são as principais diferenças? Como professores e estudantes da Universidade e professores da Educação Básica distinguem estágio e residência pedagógica? São algumas questões que buscaremos responder.

4. O ESTÁGIO: DA UNIVERSIDADE À ESCOLA

O Estágio Supervisionado, entendido aqui como as etapas que se referem à observação e à prática do magistério, é permeado, ou deve ser, de reflexões, análises e simulações, desde as aulas iniciais de preparação para o processo de estágio, que envolvem expectativas, frustrações e contentamentos por parte dos estagiários, da escola e da universidade. Dentre as muitas dúvidas que passam pelas aulas de preparação inicial, pode-se destacar: Que espaço possui um estagiário em um ambiente saturado pela atividade que buscará exercer? Qual será a postura do núcleo gestor, do corpo docente e dos alunos, considerando a cultura escolar construída durante os anos, diante da recepção de estagiários e a natureza pública da unidade escolar? Como se dá a inclusão de um transeunte, como é o estagiário, em uma escola que já possui um arcabouço de projetos concretizados e fechados em seus membros? Em que medida o estagiário ultrapassa as regulações que lhe são estabelecidas? Até onde ele pode ir em suas ações e reações ao ecossistema escolar sem renunciar à riqueza das relações interpessoais? Quais novidades o estagiário pode oferecer às demandas do estágio e às demandas da escola?

Muitos futuros estagiários, por outro lado, partem da ideia de que as escolas mais confortáveis para estagiar são as melhores para desenvolver suas atividades, quando, de fato, seja em qual for a escola, a presença de uma pessoa diferente dos funcionários, professores e estudantes é sempre um incômodo, pelo menos a princípio. Para os professores regentes da educação básica, a presença dos estagiários, normalmente, dispersa os estudantes. Além desse aspecto, há que se destacar que os professores sabem que estão sendo avaliados, que ao final os estagiários farão um relatório e certamente a prática do professor será avaliada, quase sempre de forma pouco generosa.

Quase sempre, o estagiário e, até mesmo, o seu professor responsável pelas práticas de estágio desconsideram que o professor regente tem um planejamento que se inicia no começo do ano, normalmente, na semana de planejamento e, geralmente, acompanhada de algum momento de formação permanente. O calendário escolar é planejado e, conforme o calendário, o professor planeja suas atividades. Quando os estagiários chegam, trazem um conjunto de ideias, alguns até se acham mesmo os salvadores da educação. Só esquecem que suas

maravilhosas ideias não cabem no planejamento do professor. Dificilmente, temos uma organização dos estágios, desde o início do ano, planejada com o professor. Geralmente, os estagiários chegam no meio do semestre, sem a dimensão do que foi feito antes e do que será feito depois de sua estada por lá. Sem contar que o semestre letivo das escolas dificilmente coincide com o semestre letivo da Universidade.

Ao analisarmos os relatos de alunos que realizaram estágio supervisionado é possível identificar alguns depoimentos que corroboram com o apresentado, como a estudante que afirmou que o estágio a fez se sentir uma "impostora". E ela continua, "isso se deu porque o contexto, cultura e comunidade escolar, mais uma vez se apresentou a mim de forma real, cansativa e corrida e, de alguma forma, indicou que eu não me encaixava ali". Logo em seguida, complementa dizendo: "racionalizei o meu contexto e minha personalidade, enquanto pessoa recém-apresentada ao lado prático da licenciatura e recém-iniciada na comunidade escolar, em específico, naturalmente era normal estar me sentindo fora da caixa ou insuficiente".

O que se percebe é que os estudantes vão ao estágio com uma formação insuficiente, incapaz de lhes garantir minimamente o sentimento de pertença, o que lhes faz se sentirem incapazes ou mesmo "impostores", como dito pela estudante. De fato, o que se pode inferir é que a deficiência diz respeito muito mais à Instituição formadora que não estabelece uma maior articulação dos conhecimentos teóricos trabalhados ao longo da graduação com o campo de estágio, a escola de educação básica, gerando "os sentimentos de insegurança, medo e uma forte sensação de despreparo para o exercício da profissão" (CAIMI, 2008, p. 169).

Os relatórios apresentados pelos estagiários nos revelam outros aspectos importantes a considerar. Muitos reclamam da indisciplina dos alunos, das dificuldades dos professores de "controlar a turma", ou de fazerem-nos "ficar quietos". Outros reclamam da grande quantidade de alunos, 35 a 40 alunos em uma turma de 6º Ano, que insistem em usar o celular enquanto o professor tenta "dar aula, basta o professor virar para escrever no quadro". Destaque-se que a postura inaceitável da estagiária que teve que "dar uns gritos e colocar dois alunos pra fora", na primeira experiência de regência.

Interessante observar que CAIMI (2008), uma década e

meia atrás, chamava atenção para o fato de que a desordem escolar apresentada pelos estagiários tinha mais que ver com as representações da televisão ou dos filmes norte-americanos: "a presença de gangues ditando regras, subjugando e amedrontando professores, furtos, agressões físicas, alunos drogados em sala de aula, não são (ainda) uma realidade encontrada nas escolas públicas da nossa região". Caimi falava da Região de Passo Fundo, RS. Não podemos afirmar que a violência nas escolas tenha chegado por lá, mas não podemos dizer o mesmo no restante do país, por exemplo, no cariri cearense, se considerarmos os noticiários de cada dia.

Diante da violência, muitos gestores municipais e mesmo estaduais têm apostado nas escolas cívico-militares como possibilidade de solução para o problema. Não vamos aqui entrar neste mérito, queremos apenas destacar que estas escolas normalmente são as mais disputadas pelos estagiários por entenderem que são as mais confortáveis, como dito. Eles têm a doce ilusão de que uma vez o problema da disciplina sendo resolvido, o restante fica mais fácil.

O acompanhamento disciplinar e de apoio feito por militares aposentados, tem a meu ver, uma facilitação no trabalho do corpo pedagógico, percebemos vários exemplos facilitadores, por ser uma modalidade recente de educação [...]. Observamos o acompanhamento de 4 militares, os alunos passam por várias atividades relacionadas à urbanidade e ordem, toda sala tem 2 alunos líderes de classes. No início das aulas, aluno líder apresenta os alunos aos professores, todos têm que ficar de pé, em posição de sentido. O aluno líder bate continência ao professor e pede licença para iniciar a aula, após esse momento tudo volta ao "normal". A professora tentando fazer a chamada e o alunos em suas conversas paralelas. É perceptível o trabalho feito pelo corpo pedagógico e policiais para os alunos não fazerem uso dos celulares dentro do ambiente escolar, todo o problema disciplinar é levado ao corpo pedagógico e aos policiais.

Há, portanto, estagiários que acreditam que essa modalidade de escola pode ser uma saída para os problemas que identificam relacionados à disciplina. Mas o depoimento demonstra que não funciona bem assim. Tanto que, na primeira oportunidade, os estudantes já começam um bom bate-papo e o uso do celular é um problema cotidiano. Ou seja, a realidade se apresenta bem distinta do que normalmente os estudantes e a sociedade de forma geral pensam sobre as escolas cívico-militares.

Destaque-se que uma das leituras de formação realizada antes da ida à escola-campo por estes alunos dos quais tivemos acesso aos relatórios foi a Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996). Ao que parece, criar um ambiente propício ao ensino com a amorosidade não se alicerçou nas mentes e corações de alguns deles.

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e 'cinzento' me ponha nas minhas relações com os alunos [...]. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...]. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor e no exercício de minha autoridade" (FREIRE, 1996, p. 52)

As palavras de Freire, discutidas com vistas à escola democrática como sendo mais favorável ao aprendizado bem cedo ficou distante, ou seja, ficou somente na reflexão teórica. A "lição não foi aprendida" e o pensamento freireano ficou bem distante do pensar e agir de nossos professores em formação. A autoridade atrelada à afetividade que Freire menciona são, respectivamente, confundidas e/ou ignoradas ordinariamente. Por sorte, pelo menos para quem defende a escola democrática, não se pode generalizar, tendo em vista que outro estagiário destacou, citando o próprio Freire, "me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários" (1996, p. 21). A resistência aos preceitos freireanos ainda patente para uns, mas não para outros, não obstante, não causa surpresa o relato de um estagiário de "professores efetivos que marginalizam professores temporários só por serem temporários". Neste sentido, pode-se dizer que quanto menos democrática a escola, maior será o seu papel no processo de manutenção das discriminações de classes sociais, de gênero ou de raça.

Voltemos ao relatório sobre a escola cívico-militar. O estagiário destaca que percebe que os militares recebem algum tipo de "formação pedagógica para lidar com os estudantes", no entanto, agiu com discriminação com um estudante "fora dos padrões da heteronormatividade". Apesar do estagiário relatar o fato como sendo algo contraditório, resta-nos indagar se todos os estagiários terão a mesma percepção.

Há que se questionar, portanto, considerando o que nos afirmam Pimenta e Lima (2017) de que o estágio dá início ao processo de construção de identidade como professor: que tipo de professor o estágio está formando,

quando o estagiário observa um ambiente de diferenciação entre os próprios professores e de grupos gestores em relação aos estudantes? Ou seja, só faz sentido a observação se ela for rigorosamente refletida no ambiente escolar e na Universidade, tendo em vista que o estágio é “por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 21). Assim, deve-se lembrar que a escola é um dispositivo que, conforme Guacira Louro (1997), se implantou no século XX articulando normas disciplinares fundadas nas:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização [...]. (LOURO, 1997, p. 57)

Insistimos, portanto, que a importância do estágio na formação do professor somente se faz à medida em que se torna um momento de reflexão sobre as práticas docentes, sobre a cultura escolar e a cultura da Instituição formadora.

Há que se considerar, ainda, que o Estado legisla sobre os estágios, normatizando e definindo como deve ser operado, todavia as instituições carecem de condições estruturais para a sua realização. Assim, transmite-se para as escolas e as Instituições de Ensino Superior a responsabilidade de adaptar-se às condições inapropriadas postas — que vão desde a estrutura de prédios e equipamentos até às disposições gerais, de tempo, transporte, suporte pedagógico, suporte de comunicação e informática, dentre outros.

Neste sentido, pode-se pensar a partir do Programa da Residência Pedagógica outros caminhos para as práticas de estágio. A partir deste programa é possível perceber que o diálogo com a educação básica é possível e pode ser referência para romper com as formas de estágio estabelecidas, conforme segue.

5. A RESIDÊNCIA E O SEU PAPEL FORMATIVO

O Programa de Residência Pedagógica, por sua vez, possui outra edificação se comparada com o estágio, embora tenha algumas semelhanças. Com sua gênese

no governo Michel Temer, a existência do programa gerou desconforto e manifestações contrárias por parte de alguns movimentos sociais e intelectuais ligados aos grupos “progressistas” da educação brasileira. Não sem motivos legítimos. Havia uma grande desconfiança de que O Projeto da Residência Pedagógica vinha para substituir o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Dizia-se que o PIBID era ameaçador ao governo Temer por conta de suas práticas formativas em atividades extracurriculares nas escolas, podendo fazer frente ao cenário de políticas públicas educacionais que se avizinhavam de natureza mais conservadora, como a Base Nacional Curricular Comum, a BNC-formação e o Novo Ensino Médio.

O fato é que o PIBID permaneceu e os dois Programas passaram a conviver. Foram muitas as movimentações nas redes sociais, nas universidades e nas ruas, o que deixou o então governo sem mais opções senão acatar a aclamação da comunidade acadêmica. Sem muitas surpresas, tanto o Programa Nacional de Residência Pedagógica quanto o Novo Ensino Médio vinham com a premissa de desarticular um progresso educacional que se constituía numa perspectiva mais crítica ou, para ser mais claro, com a intenção de fazer com que os envolvidos se apropriassem do conhecimento como ferramentas de transformação social.

No entanto, no que tange à Residência Pedagógica, a surpresa veio em sentido contrário do esperado: o programa não se tornou uma ferramenta de controle do Estado. Ao contrário, houve um processo de apropriação do Programa com vistas a lutar contra o panóptico do sistema com as ferramentas do próprio sistema. As coordenadorias gerais de cada edital e instituição de formação de professores, com suas respectivas coordenadorias de subprojeto, seus preceptores e seus residentes formaram uma teia de grandes de resistência.

De fato, virando-se contra o sistema que a criou, a Residência Pedagógica desenvolveu, desde a primeira edição, um papel formativo que os estágios deveriam desenvolver. A formação no programa começa quando os residentes ainda nem conhecem as escolas que vão integrar, com eventos formativos que unem os residentes, preceptores e coordenadores de todos os subprojetos. Quando chegam à escola, já estão familiarizados com seus preceptores, que possuem o dever regimental de integrá-los à escola de forma paulatina. Aos poucos, presentes na escola toda semana, em horários fixos, os residentes vão conhecendo a

escola, participam dos planejamentos, das atividades de salas de aula como observadores e depois como regentes, além de participarem das atividades extracurriculares, como reuniões, avaliações externas, eleições para diretores, evidentemente sem votar, e todas as outras dinâmicas típicas da cultura escolar.

Naturalmente, os residentes começam observando, para sentirem o “terreno” e entenderem quais dos recursos metodológicos usados pelos preceptores dão certo nas turmas que logo irão encarar como professores. A observação é um ponto fulcral, pois não se limita a observar o preceptor em sala. É a partir dela que se notam todas as dinâmicas e linguagens do espaço, desde a infraestrutura aos papéis exercidos por cada sujeito envolvido na escola. Pelas vivências de um residente e pelo tempo dedicado ao programa torna-se possível entender as burocracias, os trâmites administrativos e as relações de poder de uma escola. Entendimento esse que dificilmente é adquirido com a experiência de estágio.

A cultura escolar é algo muito intrínseco à cada manifestação de cada indivíduo que compõe aquele espaço, que se intensifica exponencialmente a partir do momento que esses o adentram. Isto é, a cultura escolar é construída por anos e acaba por criar uma certa harmonia interna. Na prática, pode ser um professor que há anos ensina usando o mesmo material didático — muitas vezes se limitando às empobrecidas exposições do livro didático — sem grandes mudanças no processo de ensino-aprendizagem, mas, numa espécie de concordância tácita dos alunos, concretiza-se e se torna cultural. Em outras palavras, o professor “media” e os alunos se acomodam na falta de entendimento sobre os assuntos e na não ruptura do sistema que foi criado. É a própria harmonização do caos com o consentimento das partes envolvidas.

Esse é o ponto forte da residência: os residentes podem perceber isso, pois eles assumem a condição de professores e são identificados como tais. A imersão do residente no cotidiano escolar é de tal monta que se torna habitual a confusão dos próprios alunos da escola: “são professores contratados ou concursados?” – dúvida que quase nunca bate na porta do estagiário.

No Subprojeto de História da URCA é possível exercitar, os três saberes necessários para ser um professor de História elencados por Flávia Eloisa Caimi: “os saberes a ensinar, os saberes para ensinar e os saberes do

aprender” (CAIMI, 2017, p. 112-114-117). São saberes a serem explorados pelos professores em formação inicial e/ou continuada com todos os recursos metodológicos possíveis.

A partir da análise de experiências na residência é possível intuir que o destravamento de várias dessas dimensões de um ensino significativo, que forma tanto os alunos da escola quanto os residentes, pode se tornar realidade. Para ilustrar, trazemos um trecho do relato de um residente sobre a oficina que ministrou na Semana Afro-indígena da escola, com as turmas de segundo ano: “O jogo foi confeccionado a partir de materiais acessíveis, permitindo uma vivência lúdica de aprendizado[...]. Por meio do jogo, os estudantes puderam compreender seu processo de criação paralelo aos ensinamentos indígenas”.

Outro relato que afirma essas oportunidades da Residência Pedagógica da História-URCA vem de uma outra residente: “No decorrer das minhas aulas utilizei muito o Datashow, projeção de vídeos e/ou imagens, jogos/quiz on-line, porque eram formas diferentes de estudar História e eu podia ver que havia participação da turma”.

É preciso salientar que a meta não é o residente ser confundido como um professor da escola na qual está atuando, mas já que isso ocorre, refletimos sobre o grande papel da residência na formação docente. Aqui, os residentes passam por um processo de identificação profissional: reconhecer-se professor(a). Além disso, conseguem vivenciar de maneira intrínseca a vida de um docente-educador e perceber as interseccionalidades de gênero, raça e etnia no cotidiano da escola, como proposto no subprojeto de História da URCA.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o perfeito não existe, porque somos “demasiadamente humanos”, parafraseando Nietzsche, mas não restam dúvidas que o Programa de Residência Pedagógica, apesar de suas imperfeições, gera uma convivência de partilhas entre os professores da educação básica, o Núcleo Gestor das escolas, estudantes da educação básica, os professores formadores de professores e os professores em formação sem precedentes. A longa vigência da Residência permite a imersão do residente, superando a mera condição de um transeunte que precisa cumprir os créditos para concluir sua licenciatura.

Ao analisarmos, comparativamente a Residência Pedagógica com as práticas de estágio supervisionado, notamos, sem muitas dificuldades, que vários aspectos que deveriam ser contemplados pelo estágio são supridos pela residência. Infelizmente, o formato da residência ainda não é uma realidade para todos os alunos, de todas as licenciaturas, de todas as universidades públicas do nosso país. Partindo do ponto de inflexão de Alfredo Veiga-Neto sobre a "fabricação do sujeito" (VEIGA-NETO, 2008, p. 47), se a escola e a universidade são fábricas de sujeitos, que o façamos da melhor maneira possível, de preferência, superando as impossibilidades.

É necessário, portanto, como iniciativa fundamental para melhor qualificar nosso estágios introduzir os tempos da Residência Pedagógica nas práticas de estágio supervisionado, definir melhor: o tempo de preparação da equipe (professores formadores, preceptores e estudantes) com estudos sobre os conteúdos da área e metodologias de ensino; tempo para familiarização com as atividades docentes com ambientação na escola e observação em sala de aula de forma planejada; tempo para elaboração de relatórios dos estagiários, dos preceptores e dos docentes orientadores; tempo para desenvolver, aplicar e analisar diversas formas de avaliação, inclusive a autoavaliação da experiência etc.; tempos para planejar aulas com qualidade; tempo para regências, sempre acompanhadas pelos preceptores; enfim, experienciar os diversos tempos pedagógicos.

A experiência da Residência da História-URCA nos demonstra a necessidade urgente de uma formação inicial e continuada de forma maleável, que possibilite aprender a driblar os imprevistos, que possa atender às demandas de cada sujeito envolvido no processo do ensino e da aprendizagem. Resta-nos levar essas experiências para as práticas de estágio. Aguardemos o novo formato da Residência Pedagógica, que seja comprometida com a melhoria da educação, acima de tudo, que busque superar acima de tudo os obstáculos que nos impedem de termos uma educação pública e gratuita com qualidade capaz de ajudar a superar nossa cultura preconceituosa e que nos fortaleça a luta por uma sociedade mais justa e menos desigual.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? Trad.: Nilceia Valdati. In: **Outra travessia**. Ilha de Santa Catarina. N. 5, 2º semestre de 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>. Acesso em: 19 dez 2023

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 2003.

BRASIL. **Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Aprendendo a ser professor de História**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

Caimi, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história?. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>. Acesso em: 23 dez 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz & Terra, 1996.

LOURO, Guacira. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, G. (org.) **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 57-87.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle**. Portugal: Sísifo, 2008.



O RAP E A CAPOEIRA COMO RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriele Pacife Monteiro¹

Laura de Sousa Braga²

Walter de Carvalho Braga Júnior³

Rap and Capoeira as didactic resources in History teaching: an experience report

Resumo:

Neste trabalho apresentamos o relato de uma experiência realizada em turmas dos anos iniciais do ensino médio na escola EEMTI Liceu Vila Velha, uma escola de tempo integral localizada no bairro Vila Velha, em Fortaleza. Com o objetivo de construirmos uma relação de proximidade entre os alunos e a disciplina História, utilizamos músicas dos gêneros RAP e Capoeira em uma aula sobre fontes históricas. Para a realização deste trabalho, optamos pelo uso da metodologia de reflexão de Donald Schön. Baseado em um estudo de caso detalhado, refletimos sobre a prática realizada em sala de aula, em três momentos diferentes, identificando os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os impactos observados na qualidade da prática profissional. A experiência permitiu que se criassem conexões entre os saberes dos jovens, suas experiências e a disciplina História, além de gerar uma relação de proximidade entre os residentes e seus alunos.

Palavras-chave: História. Ensino. Música. Metodologia.

Abstract:

In this paper, we present a report on an experiment conducted in classes of the early years of high school at EEMTI Liceu Vila Velha, a full-time school located in the Vila Velha neighborhood in Fortaleza. With the aim of building a close relationship between students and the History discipline, we utilized music from the RAP and Capoeira genres in a lesson about historical sources. For this study, we have chosen to employ Donald Schön's reflective methodology. Drawing upon a detailed case study, we have engaged in reflection on classroom practice at three different junctures, identifying encountered challenges, adopted strategies, and observed impacts on the quality of professional practice. The experience allowed for the creation of connections between the knowledge of the youth, their experiences, and the history discipline, as well as fostering a close relationship between the educators and their students.

Keywords: History. Teaching. Music. Methodology.

1. Graduanda em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Residente no Programa de Residência Pedagógica (CAPES-UECE). ORCID: 0000-0002-0862-4526.

2. Graduanda em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Residente no Programa de Residência Pedagógica (CAPES-UECE). ORCID: 0009-0000-9616-4824.

3. Doutor em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Preceptor no Programa de Residência Pedagógica (CAPES-UECE). Professor Efetivo da Rede Estadual do Estado do Ceará (SEDUC). ORCID: 0000-0002-1511-3919.

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência apresenta a vivência das residentes Gabriele Pacife e Laura de Sousa, da Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Campus Itaperi e estudantes do curso de Licenciatura em História, no Programa de Residência Pedagógica (PRP), financiado pela CAPES. O programa foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de incentivar e aperfeiçoar a formação de professores que ainda estão na graduação. O projeto visa, além disso, fortalecer a relação teoria-prática e contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à atuação profissional na educação. O núcleo de História - UECE está dividido em três escolas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Liceu Messejana e EEMTI Liceu Vila Velha. Cada escola conta com cinco residentes e um professor preceptor.

O relato se dá a partir da prática vivenciada em uma turma do 1º ano do ensino médio, na escola EEMTI Liceu Vila Velha. O texto relata visões gerais da atividade desenvolvida na escola, características observadas na turma trabalhada, resultados obtidos e reflexões sobre a importância do programa dentro do curso de História. Buscou-se também, a partir deste trabalho, cumprir e pôr em prática a lei 10.639/2003, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas. Um dos objetivos deste artigo é apresentar a perspectiva das residentes diante das suas primeiras experiências com a música utilizada como recurso didático na sala de aula, perceber e relatar a relevância do projeto como forma de aproximar a universidade e a comunidade escolar também se torna parte dos objetivos a serem alcançados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escolha da música, e o seu uso, como ferramenta didática nas séries iniciais do ensino médio, serviu de arcabouço teórico metodológico para se chegar ao objetivo central proposto neste artigo: estimular a discussão e interpretação acerca das letras e dos movimentos que cada uma das canções apresentava, com o objetivo de facilitar a compreensão do conteúdo estudado e aproximar questões aprendidas na universidade com a realidade escolar vivida pelos alunos.

Unindo as teorias de Paulo Freire e Bell Hooks, expressas em "Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa (2014)" e "Ensinando Transgredir: A Educação como Prática de Liberdade (2013)", este artigo incorpora um embasamento teórico significativo. Além disso, estudos como o de Circe Bittencourt sobre a incorporação da música no ensino de história (2009), o trabalho de Gisele Aparecida dos Santos, que aborda o impacto da música na concentração dos alunos desta geração (2019) e a pesquisa de Monaquelly Carmo de Jesus, que tem por objetivo mostrar a importância da linguagem musical no ensino de História (2017), ampliam as reflexões sobre a utilização de metodologias ativas, indo além do tradicional livro didático em sala de aula.

Segundo Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia (1996), os professores não se limitam a transmitir conteúdos; através de sua prática, também orientam sobre o pensamento crítico. Emerge claramente de seus escritos que, ao adotar essa abordagem, os professores têm o poder de estimular a reflexão crítica nos alunos. Esta metodologia não apenas encoraja os discentes a compartilharem suas vivências e conhecimentos, mas também promove a interação entre colegas, como observado por Bell Hooks, em seu livro "Ensinando a transgredir: A Educação como Prática da Liberdade", ao destacar a importância de criar uma sala de aula democrática, onde todos se sintam responsáveis por contribuir para uma pedagogia transformadora.

Sobre a importância da utilização da música em sala de aula, Circe Bittencourt (2009, p.378) faz a reflexão: "Existe uma grande diferença entre ouvir música e pensar música; o primeiro está ligado ao lazer, já o segundo permite o exercício da interpretação, análise e reflexão". Com isso, ao utilizar essas canções como ferramenta didática nos anos iniciais do ensino médio, buscamos produzir não só o exercício de interpretação, análise e reflexão, como diz Bittencourt, mas também o desenvolvimento de um espírito antirracista e de valorização da cultura afro-brasileira e periférica do país, a partir das músicas que foram utilizadas na atividade.

Ainda nesse sentido de entender a importância do uso de outras fontes didáticas em sala de aula, é necessário compreender que, segundo De Jesus (2017),

A indicação para o uso de música em aulas aparece no período da Escola Nova, que defendia a utilização de novos métodos de ensino, e foi incorporada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, da década de 1990. No entanto, na maior parte das vezes ela tem sido usada

de maneira ilustrativa, apenas como um complemento para a aula ou para introduzir uma temática a ser trabalhada.

Ou seja, precisamos compreender que o uso de fontes didáticas, fora o livro, pode ser incorporado de maneira totalmente efetiva, e não somente como um objeto auxiliar e/ou complementar para a aula.

Também é importante destacar a necessidade de mostrar para os discentes da educação básica outros tipos de fontes históricas e como identificá-las no nosso cotidiano. Ao apresentar diferentes fontes, os alunos têm a oportunidade de expandir seus horizontes culturais e entender que a história não é apenas uma narrativa linear, mas sim um conjunto diversificado de perspectivas, eventos e experiências. Desenvolvendo também o pensamento crítico para tudo que os rodeia, analisando e comparando informações, identificando perspectivas e avaliando a confiabilidade das fontes.

Sendo assim, a música foi um objeto que se enquadra nesses parâmetros, pois abrange diversidade cultural e conversa com diversos públicos; principalmente os gêneros que levamos para a sala de aula, que foram o rap e a capoeira, gêneros musicais historicamente conhecidos por trazerem nas suas canções manifestos de uma população marginalizada.

3. METODOLOGIA

No contexto do desenvolvimento da cultura reflexiva, Donald Schön desempenhou um papel significativo ao promover o conceito de reflexão e que serviu de arcabouço teórico metodológico para este relato. Inspirado pela Teoria da Indagação de John Dewey (1859-1952), ele construiu os alicerces de sua própria teoria da prática reflexiva. Seu trabalho visava formar profissionais reflexivos, enfatizando três ideias centrais: a reflexão-na-ação, que ocorre durante a ação e envolve ajustes instantâneos com base nas circunstâncias; a reflexão-sobre-a-ação, que ocorre após a ação e envolve avaliação crítica das escolhas feitas; e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que é uma reflexão mais profunda sobre como esta, durante a ação, influenciou a própria ação. Essas ideias fundamentais de Schön têm sido aplicadas em diversos campos profissionais, incluindo a educação, com o objetivo de fomentar uma prática mais reflexiva e eficaz. Por conta disso, vale explicar como funciona e como ocorreu o processo de aplicação dessas teorias durante o desenvolvimento da

atividade, para que fique claro os resultados e discussões que podemos observar ao longo da aula.

Na prática pedagógica que desenvolvemos, a reflexão na ação é evidenciada quando os professores, durante a aula, refletem enquanto ensinam, adaptando sua abordagem de acordo com as reações dos alunos e as dinâmicas da classe. Por exemplo, ao utilizarmos músicas de *rap* e capoeira como ferramentas de ensino, podemos refletir instantaneamente para avaliar o impacto das músicas e ajustar a abordagem conforme necessário, com o objetivo de manter o engajamento e facilitar a compreensão dos alunos.

Já no processo de reflexão sobre a ação que ocorre após a aula, os professores podem considerar como a estratégia funcionou, identificando pontos fortes e áreas de melhoria. Um exemplo concreto desse processo foi que, ao analisar o conteúdo das músicas, percebemos que alguns alunos tiveram dificuldades de interpretação de texto e no reconhecimento de alguns personagens históricos que eram abordados nas músicas. Essa observação pode levar a ajustes em atividades futuras para que assim possa também melhorar a compreensão dos estudantes.

A reflexão sobre a reflexão na ação envolve uma análise mais profunda sobre como a reflexão durante a ação influenciou o processo de ensino e aprendizagem. Os professores podem considerar como suas reflexões instantâneas moldaram a experiência dos alunos e como podem aplicar esses insights em futuras atividades de ensino, promovendo um ciclo contínuo de melhoria na prática pedagógica. Essas etapas de reflexão estão alinhadas com a ideia de Schön, de que os profissionais reflexivos são capazes de pensar criticamente sobre sua prática, adaptando-se e aprendendo continuamente com suas experiências para melhorar seu desempenho.

Embora alguns autores critiquem os estudos de Schön (2000), devido aos seus fundamentos pragmáticos, que atribuem à experiência prática um papel epistemológico crucial no desenvolvimento profissional, sua contribuição para uma nova visão da formação do professor como profissional reflexivo é inegável. A abordagem reflexiva por ele desenvolvida tem sido revisitada e ampliada por outros autores mais diretamente envolvidos com a formação específica de professores. Um desses autores é o próprio Paulo Freire (2001) que fala que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (p. 42-43).

Como podemos observar, com base nas teorias de Freire, ele enfatiza a importância da reflexão crítica na prática docente destacando que pensar sobre a prática é fundamental para desenvolver uma abordagem mais consciente, transformadora e comprometida com a construção de uma sociedade justa e democrática. Ao defender a ideia do professor como profissional reflexivo, Freire não está prescrevendo conteúdos específicos para reflexão nem limitando o campo de reflexão e seus alcances.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A experiência narrada neste artigo originou-se a partir das observações e da regência realizadas na turma do 1º A, constituindo recursos metodológicos fundamentais para a construção deste trabalho. Inicialmente, ao adentrarmos a sala de aula no início do semestre, nosso propósito era analisar o comportamento de cada turma, identificar as dificuldades enfrentadas e determinar a metodologia mais eficaz. Rapidamente, constatamos uma lacuna no entendimento histórico dos alunos, uma vez que todos provinham de outras instituições e alguns até mencionaram a ausência de aulas de história devido à falta de professores para a disciplina.

Outro fator muito importante que também pudemos observar e nos fez refletir foi o impacto do Novo Ensino Médio (NEM) no ensino de história, visto que a carga horária foi reduzida e agora se resume a apenas uma aula de 50min por semana. Diante desse cenário, iniciamos uma reflexão sobre a melhor abordagem para nossa primeira aula, buscando equilibrar a restrição de tempo em sala sem recorrer à monotonia de depender

exclusivamente do livro didático.

Com isso, gostaríamos de relatar a primeira aula que ministramos na turma do 1º ano A, pensada e desenvolvida pelas duas residentes. O tema abordado foi "a utilização de fontes históricas em sala de aula". Desde o início, buscamos uma ferramenta que despertasse a atenção dos alunos e os incentivassem a participar ativamente da aula, visto que, de acordo com Santos (2019), e o que também era defendido tanto por Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia, 1996) quanto por Bell Hooks (Ensinando a transgredir, 2013):

Nas novas metodologias o protagonista é o aluno, é valorizado o seu envolvimento direto, participativo e reflexivo, em todas as etapas do processo, experimentando, escutando, desenhando, criando, com a orientação do professor, superando modelos rígidos e pouco eficientes. (p. 2)

Após diversas reflexões, chegamos à conclusão de que a música seria uma ótima ferramenta didática para promover essa interação, visto que é um material de fácil acesso e, de certa forma, popular. Escolhemos duas canções, uma do gênero rap⁴ intitulada "Sem Memória", do rapper Dk 47 e uma cantiga de capoeira⁵ intitulada "A História nos Engana", composta pelo Mestre Moraes, um importante difusor da capoeira Angola e criador do Grupo Capoeira Angola Pelourinho (GCAP), da Bahia. Nosso objetivo foi estimular a discussão acerca das letras e movimentos que cada uma trazia. A escolha por esses gêneros musicais foi por entender que, após as observações de qual era o perfil da turma, eram os que mais se aproximavam da realidade dos discentes. Utilizar a música como ferramenta didática mostrou-se um grande incentivo para os alunos interagirem entre si e compreenderem melhor o conteúdo.

A cantiga de capoeira, por exemplo, pode ser utilizada de diversas formas, visto que ela traz aspectos importantíssimos sobre a cultura das populações afro-brasileiras do país e estimula um ensino crítico e antirracista no meio escolar. Visto que a lei 10.639/2003, da LDB, torna obrigatório o ensino da cultura afro-

4. O rap, uma forma distintiva de expressão musical e artística, teve suas raízes nas comunidades urbanas da década de 1970, principalmente nos bairros marginalizados dos Estados Unidos. Originado como uma manifestação artística nas festas e eventos locais, o rap rapidamente evoluiu para um meio poderoso de contar histórias e expressar as realidades vividas nas periferias. No Brasil, ao longo das décadas, o rap não apenas se estabeleceu como um gênero musical proeminente nas periferias, mas também desempenhou um papel crucial na formação da identidade cultural e na promoção da narrativa das comunidades urbanas. Seu impacto transcende as fronteiras da música, deixando um legado duradouro na história cultural contemporânea.

5 Além de ser uma forma de preservar tradições culturais africanas, a capoeira desempenhou um papel fundamental na resistência e preservação da identidade das comunidades afro-brasileiras. Hoje, a capoeira é reconhecida como um elemento vital na rica tapeçaria cultural do Brasil. Sua prática promove não apenas a preservação das tradições ancestrais, mas também a celebração da diversidade e da resiliência das comunidades afro-brasileiras

brasileira nas escolas, conseguimos, a partir dessa metodologia, cumprir e pôr em prática essa determinação. O rap também desempenhou um papel crucial no atendimento a essa lei, abordando por exemplo o período da escravidão no Brasil e destacando figuras importantes que lutaram pela comunidade negra, como Zumbi dos Palmares. Nesse contexto, a escolha desses dois gêneros musicais foi certa, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Pensando em todas as reflexões que surgiram durante a aula, ao final de cada música, solicitamos que os alunos realizassem um exercício de interpretação, com o principal objetivo de compreender a letra da canção apresentada. Inicialmente, queríamos que eles observassem as principais características abordadas nas duas músicas; alguns identificaram datas e personagens mencionados na canção, enquanto outros enfrentaram algumas dificuldades com o exercício de interpretação.

A partir da metodologia descrita no tópico anterior, desenvolvida na turma do 1º ano A, refletimos e delineamos um diagnóstico para identificar o que seria mais eficaz para eles. Mantendo a preocupação de incorporar metodologias ativas, especialmente aquelas discutidas durante nossa formação acadêmica, buscamos integrar a teoria à prática, assim como também defendia Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2013), ao justificar que um dos significados da práxis é a "ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo".

Dedicamo-nos a incorporar a música popular⁶ ao ensino de História, reconhecendo a importância de apresentar aos alunos diferentes perspectivas na definição de documentos históricos. Além disso, notamos que seus conhecimentos prévios desempenharam um papel crucial na construção da aula. Enfatizamos que, para compreender a história, é essencial considerar não apenas documentos escritos, mas também outros objetos. A escolha do rap foi particularmente acertada, pois é um gênero que dialoga diretamente com a realidade dos alunos no bairro Vila Velha (onde a instituição está localizada), conforme destacado por Bittencourt (2009), que argumenta que "o uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de

comunicação próximo da sua vivência".

Apesar dos desafios enfrentados, como as limitações do aparelho de som utilizado, nosso principal objetivo de fomentar a interação e envolvimento dos alunos menos interessados na disciplina foi alcançado. Avaliamos essa aula como extremamente produtiva, proporcionando uma troca significativa de conhecimentos tanto para os alunos quanto para nós, as professoras. É relevante destacar que essa turma, considerada de difícil participação e por vezes desmotivada, demonstrou um envolvimento surpreendente na atividade. Os alunos, inclusive os menos interessados na disciplina, contribuíram com reflexões valiosas, o que nos deixou satisfeitas com o resultado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando nisso e considerando a relevância de integrar conhecimentos universitários com o ensino escolar, a escolha da música como recurso didático proporcionou uma experiência inicial altamente positiva na sala de aula. Com o uso da música, entendemos que metodologias ativas são boas opções para essa nova geração que se relaciona com várias coisas ao mesmo tempo; e ao longo do semestre também conseguimos introduzir outras metodologias, como o uso do quiz que serviu de atividade em grupo com a turma e foi satisfatória para o desenvolvimento.

Gostaríamos de reforçar a importância da Residência Pedagógica na graduação em História, pois entendemos que é essencial para a nossa formação ter vivências, não só no âmbito acadêmico, mas principalmente dentro de uma sala de aula, visto que estamos inseridas num curso de licenciatura. Muitas vezes, ouvimos de colegas e até mesmo dos docentes, que as "disciplinas do campo da educação" não são tão importantes, o que é totalmente equivocado, é o que também relata Fonseca (2010):

Os saberes pedagógicos são considerados complementares, de segunda ordem, de menor importância na hierarquia disciplinar do currículo acadêmico. Muitos professores da chamada "área pedagógica" ou de "ensino" sentem o peso do descaso dos alunos em relação à obrigatoriedade de cursar as disciplinas pedagógicas. (p. 394)

6. O nosso uso do conceito de "popular" é o que Petrônio Domingues (2011) estuda a partir de Stuart Hall, onde partimos de uma especificidade da "cultura popular negra", visto que tanto as músicas de capoeira quanto o rap são manifestações culturais predominantemente relacionadas aos grupos periféricos e que abordam em suas letras aspectos de manifestação da ancestralidade assim como confrontam e questionam as representações construídas culturalmente e historicamente a partir das elites brasileiras.

Além disso, nos vemos diante de colegas e docentes do curso que não procuram aliar os conhecimentos históricos com as teorias pedagógicas. O que é totalmente equivocado, visto que existe uma enorme diferença entre o saber história e o saber ensinar história. Por isso, é importante entender isso desde a graduação, como uma forma de estimular cada vez mais o estudo e reflexões a respeito de metodologias e teorias pedagógicas para o uso em sala de aula.

Por fim, consideramos que a interação constante com os alunos ao longo da aplicação desse método revelou

resultados muito satisfatórios. Além disso, conseguimos harmonizar teoria e prática por meio dessa abordagem, permitindo trazer os aprendizados universitários para a realidade da sala de aula. Com isso, acreditamos firmemente que o programa, ao se dedicar à formação de professores como objetivo central, está efetivamente desempenhando sua função, visto todas as vivências que estamos tendo com a educação básica. As experiências até o momento têm sido enriquecedoras não apenas em termos profissionais, mas também pessoais.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

DOMINGUES, P. **Cultura popular**: as construções de um conceito na produção historiográfica. *História* (São Paulo), v. 30, n. 2, p. 401–419, dez. 2011.

FORTUNA, Volnei. **A relação teoria e prática na educação em Freire**. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, v. 1, n. 2, p. 64-72, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **O trabalho do professor na sala de aula**: relações entre sujeitos, saberes e práticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 228, p. 390-407, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HOOKS, Bell *et al.* **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Monaquelly Carmo de. **O uso da música como linguagem para o ensino de história**. In: XXIX Simpósio Nacional de História, 29., 2017, Brasília. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1491443703_ARQUIVO_OUSODAMUSICACOMOLINGUAGEMPARAOENSINODEHISTORIA.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

SANTOS, Gisele Aparecida dos. **O uso da música sobre a capacidade de concentração dos alunos da geração alpha**. 2019.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.



RELATO DE EXPERIÊNCIA NO LICEU DE MESSEJANA: USO DE FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA

Francisco Gabriel Soares de Oliveira Dantas¹
Francisco Mailton Santos Granja²
Lucas Vitor dos Santos Lemos³
Amanda Ferreira Lima⁴
Jorge Henrique Maia Sampaio⁵

Experience report at Liceu de Messejana: use of historical sources in the classroom

Resumo:

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar as experiências proporcionadas pelo Programa de Residência Pedagógica do curso de História da UECE, financiado pela CAPES, aos bolsistas por meio da Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana, de modo a debater acerca do uso de fontes históricas – como jornais e conteúdos audiovisuais – com alunos da 3ª série do ensino médio, cujo foco são os vestibulares. Bem como, de que modo foram selecionadas as fontes, abordando os referenciais teóricos que nortearam essa pesquisa. Além disso, pretende-se discutir de que forma tais fontes podem contribuir para o entendimento dos alunos no que diz respeito à compreensão do saber histórico em sala de aula, aflorando, assim, o senso crítico e o repertório sociocultural amplificado sobre os mais diversos assuntos abordados.

Palavras-chave: Ensino. História. Fontes históricas.

Abstract:

This current project is designed to showcase the experiences provided by the Pedagogical Residency Program within the History course at UECE, sponsored by CAPES, to the scholarship recipients through the educational institution, High School Liceu de Messejana. The primary focus is to engage in discussions regarding the utilization of historical sources, such as newspapers and audiovisual materials, with 3rd-grade students, specifically addressing their preparation for college entrance exams. Furthermore, the aim is to explore how these diverse sources can significantly contribute to enhancing students' comprehension of historical knowledge within the classroom setting. This, in turn, serves to stimulate critical thinking skills and broaden their socio-cultural understanding across a abundance of subjects tackled during the course

Keywords: Teaching. History. Historical Research.

1. Graduando em Licenciatura de História pela Universidade Estadual do Ceará. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (CAPES) no Liceu de Messejana. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4233-3303>

2. Graduando em Licenciatura de História pela Universidade Estadual do Ceará. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (CAPES) no Liceu de Messejana. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3753-7982>

3. Graduando em Licenciatura de História pela Universidade Estadual do Ceará. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (CAPES) no Liceu de Messejana. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8712-5293>

4. Graduanda em Licenciatura de História pela Universidade Estadual do Ceará. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (CAPES) no Liceu de Messejana. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8437-9377>

5. Mestre e Licenciado em História – UFC. Professor efetivo do Estado e Preceptor do Programa Residência Pedagógica UECE. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0291-5311>

1. INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica, projeto da CAPES, tem como objetivo a formação de discentes dos cursos de licenciatura em sala de aula. As atividades do discente se dividem entre as formações em grupo, os planejamentos e as práticas desenvolvidas no chão de sala de aula. O programa é um dos principais instrumentos de aprendizagem dos alunos das licenciaturas dentro da universidade pública, e para as escolas públicas é de suma importância para o desenvolvimento de novas práticas escolares.

O Liceu de Messejana é localizado no bairro Messejana, em Fortaleza-Ceará, e é uma escola da rede estadual de ensino regular do estado do Ceará que abrange unicamente o Ensino Médio, dividido em turmas matutinas, vespertinas e noturnas, além de ser uma escola que acolhe diversos projetos, tanto dos próprios professores quanto externos. A residência pedagógica é um dos projetos atuantes e recorrentes na escola, e já faz parte da rotina escolar desta instituição. A instituição acolhe quatro residentes que são orientados pelo preceptor Jorge Henrique, que é professor efetivo da instituição e que leciona nas turmas de 3ª série da escola, nos turnos manhã e tarde. Assim, os residentes dividem-se entre as turmas de 3ª série e uma de 1ª série – esta que faz parte de uma nova modalidade proposta pelo Novo Ensino Médio, na qual é trabalhada uma disciplina eletiva, que se configura como uma disciplina alternativa de atividades extracurriculares.

Dessa forma, possuímos 2 turmas com 4 horas de regência semanais para cada residente, assim cobrindo as 2 horas/aula de História por semana, além das horas de preparação, debate entre residentes e planejamento de aula. É uma experiência de grande valor profissional, pois podemos perceber grandes particularidades em cada turma, de modo que a troca de experiências é um dos momentos mais enriquecedores do processo na Residência Pedagógica.

Por serem turmas de pré-vestibular, faz-se necessário que o conteúdo seja direcionado para as provas de vestibular, como o vestibular próprio da UECE (Universidade Estadual do Ceará). Assim, é sempre importante que trabalhem além do livro didático, utilizando, por exemplo, historiadores que frequentemente servem de base para as provas de História dos vestibulares em geral. Com isso, aproximamos os alunos do processo acerca da construção do saber histórico, mediando o contato deles

com as fontes e interpretações históricas, preparando-os, dessa maneira, para as adversidades do processo de aprovação no vestibular.

Nesse sentido, buscamos ampliar as possibilidades de abordagem no que tange ao ensino de História, pois trata-se de uma ciência que se utiliza dos mais diversos tipos de fontes, dentre elas os jornais e os conteúdos audiovisuais, que foram as principais fontes utilizadas durante a regência em questão. À vista disso, houve uma busca incessante de sempre trabalhar na regência o conteúdo que foi sendo resgatado de fontes jornalísticas, pois consideramos o jornal uma boa forma de conservar debates, ideias e pensamentos de determinada época, dessa forma podemos trazer para os alunos reflexões acerca do período estudado baseado na visão jornalística e com isso mostrar a eles como se dava por exemplo a formação da opinião pública sobre determinados fatos e/ou acontecimentos, sempre trabalhando com o ideal da imparcialidade das fontes. Da mesma forma, pensamos nas produções audiovisuais como uma forma de auxiliar a análise dos pensamentos e discursos da época estudada com os alunos, principalmente por sua proximidade com a juventude que está muito ligada às tecnologias e pode fazer um trabalho antropológico observando determinados vídeos de períodos históricos.

2. METODOLOGIA

A metodologia usada nas aulas consiste em buscar essas fontes em jornais e apresentá-las em aulas expositivas, como o auxílio do projetor para mostrar os jornais de forma digitalizada. Por conseguinte, tendo a as práticas didáticas exemplificadas, parte-se então para como seriam usadas essas fontes, de que visão historiográfica ia nos nortear para trabalhar com essas fontes em sala, a partir disso julgamos como adequados nos guiar a partir da visão de José d'Assunção Barros (2021), ao definir a fonte jornalística por exemplo, e então conseguir trazer a visão da História como ciência para o momento da regência.

[...] O fato de que os jornais se dirigem a um universo amplo e diversificado de leitores também os distingue de outras fontes que podem ser constituídas pelos historiadores. Em uma carta privada, por exemplo, temos um único autor que se dirige a um único leitor. E em um diário temos um autor que se dirige a si mesmo. Mas nos jornais temos um certo número de autores que se dirigem a muitos e muitos leitores. Mesmo que haja em cada grande jornal uma bem definida linha editorial que busca constituir uma identidade e congregar

autores parecidos em alguns aspectos, não é possível desprezar o fato de que, por trás de cada jornal, existe uma pequena diversidade de homens e mulheres que lhe dão vida. [...] (BARROS, 2021, p. 402)

A partir do momento que se define o referencial teórico para selecionar as fontes, foram feitas buscas em repositórios na internet para fazer a seleção das fontes que fossem pertinentes de uso em sala de aula. Logo, nosso apelo pelo uso dos jornais como uma fonte histórica em sala de aula provém dessa gama de possibilidades que o trato da fonte jornalística para o professor no ensino de História. Sendo assim, é importante o trabalho de questionamento dessa fonte, demonstrando que a História não pode nem deve ser parcial e mostrar isso da maneira mais clara possível para os alunos, ampliando a reflexão e o seu pensamento crítico. É essencial destrinchar essa fonte nas mais diversas formas, onde foi produzido, para quem é destinado, quanto custava, todos esses fatores influenciam na construção do jornal como fonte histórica e o que o historiador pode exprimir dele como tal.

[...] O valor de um exemplar de periódico tem muito a dizer, aos historiadores, acerca dos seus tipos leitores pagantes – ainda que uma variedade de práticas de leitura e transmissão oral possibilite pensar que não só os leitores-compradores de um jornal são, a qualquer tempo, os únicos que podem ter acesso ao seu conteúdo. De qualquer modo, o 'preço', se existe, precisa ser conhecido pelo analista de periódicos como um índice importante. É preciso apreender o preço e desde já considerá-lo historiograficamente, no âmbito de uma economia e na baliza de um custo de vida. É preciso definir, por exemplo, o que representava para um comprador comum os 80 réis fixados como preço para as duas primeiras gazetas legais publicadas no Brasil, ou os 100 réis fixados para o exemplar avulso de diversos jornais do Rio de Janeiro na virada do século XX. [...] (BARROS, 2021, p. 410-411)

Uma das dificuldades encontradas nas metodologias a serem aplicadas é a dificuldade de obtermos sucesso no nosso objetivo final, que é obter significativamente um nível de aprendizagem que faça com que estes alunos ingressem na universidade. Um dos principais problemas está relacionado à atenção dos alunos, principalmente os alunos do período da tarde que conta com grupos menores de alunos por turma, que normalmente não seguem uma rotina muito regular de estudos e acabam sendo prejudicados dentro deste processo. Assim, os residentes acabam encontrando algumas dificuldades em aplicar as teorias dos processos de aprendizagem abordadas nas cadeiras de ensino de História (Didática do Ensino de História, por

exemplo), principalmente pela forma como a sala de aula muda e se adapta às diversas realidades, que muitas vezes não são discutidas dentro das salas dos cursos de licenciatura.

Ver um filme, do ponto de vista pedagógico, deve ainda conduzir a outra reflexão sobre um elemento técnico importante: o vídeo. A popularidade desse suporte técnico deve ser considerada (mesmo no caso dos atuais DVDs) em dois sentidos: por um lado, confere ao professor a possibilidade de controlar as cenas - pode-se voltar as mais importantes que mereçam discussões, podem-se restringir cenas, etc; por outro, pode ser produzido pelos próprios alunos, situação que possibilita a compreensão do processo de produção das imagens cinematográficas [...] (BITTENCOURT, 2008, p. 377).

Por conta disso, a utilização de ferramentas que possam despertar o interesse do aluno acaba tornando-se muito importantes e aliadas muito atrativas tanto para o professor, quanto para os alunos, e as fontes audiovisuais fazem esse papel, como vídeos de pequena duração, ou simplesmente trailer de filmes.

[...] Acreditamos que o cinema, por estar associado ao lazer, poderá despertar no aluno um novo tipo de relação com o processo de aprendizagem. Ressaltamos que não se trata apenas de usar o filme como ilustração para o tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual. Mas usar o filme como meio de abandonar o tradicional método de memorização e por intermédio desse recurso audiovisual levar os alunos a aprender pelos 'olhos' [...] (DE SOUZA, 2012, p. 79-80)

As fontes que podem ser utilizadas em sala de aula são as mais diversas, vai de slides com fotografias a músicas, que podem remeter tanto à uma época como podem nos auxiliar em uma discussão. No Liceu de Messejana trabalhamos com filmes, documentários e slides, os filmes, músicas e outras produções artísticas são considerados como fontes subjetivas, pelo fato de elas trabalharem com uma dimensão mais ficcional da realidade.

O uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração. Apesar de todas essas vantagens, o uso da música gera algumas questões. Se existe certa facilidade em usar a música para despertar interesse, o problema que se apresenta é transformá-la em objeto de investigação. Ouvir música é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual ao entrar na

sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. Existe enorme diferença entre ouvir música e pensar a música. (BITTENCOURT, 2008, p. 379-380)

Logo, faz-se necessário fazer com que os estudantes compreendam a finalidade do uso de materiais didáticos mais "lúdicos" em sala de aula, que o objetivo é observá-los a partir de um olhar historiográfico, tentar decifrar sua historicidade e a partir disso construir as próprias reflexões e análises com o auxílio do professor. Enquanto os documentários e os slides, tem como foco trabalhar com objetividade trazendo elementos da realidade, como fotos e filmagens da realidade, desse modo optamos pela utilização dos audiovisuais como uma fonte auxiliar no processo de aprendizagem do ensino de história. Sendo assim, se atentar aos Parâmetros Curriculares Nacionais – História (PCNs), é de suma importância para sistematizar o uso dessa fonte histórica em sala de aula, para que não seja usada de forma que não contribua dentro da discussão histórica que procura se fazer no ensino de História.

No caso do trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos, etc. Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três filmes que retratem um mesmo período histórico e com os alunos estabeleçam relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema, no modo como reconstitui os cenários, na escolha de abordagem, no destaque às classes oprimidas ou vencedoras, na glorificação ou não dos heróis nacionais, na defesa de ideias pacifistas ou fascistas, na inovação ou repetição para explicar o contexto histórico, etc. Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentido e verdades plurais. São valiosas as situações em que os alunos podem estudar a história do cinema, a invenção e a história da técnica, como acontecia e acontece a aceitação do filme, as

campanhas de divulgação, o filme como mercadoria, os diferentes estilos criados na história do cinema, a construção e recriação das estéticas cinematográficas etc. (BRASIL, 1998, p. 88-89).

Com base nos PCNs, buscou-se na seleção dessas fontes filmográficas, a compatibilidade do seu uso em sala de aula, tentar extrair o seu valor historiográfico, para então, apresentá-los em sala de aula como método didático. Como qualquer outra fonte histórica que vai ser trabalhada em sala de aula, os filmes também devem ser lidos como produtos do seu próprio tempo, com isso, o trabalho do professor deve ser sempre atentar-se a esses aspectos ao trabalhar essa fonte na sua regência, como atenta aos PCNs. Ao fazer isso, o objetivo que se busca ao analisar as produções audiovisuais como fontes históricas vai ser muito mais sucessiva ao sucesso, levando ao aluno outras maneiras de se analisar não só filmes ligados a História, fazendo com que sua bagagem sociocultural fique muito mais ampla, elevando seu nível de discussão e de análise dessas fontes.

Ao analisarmos as duas fontes (jornalística e filmica), percebemos que o uso dessas ferramentas dentro de sala de aula se torna inerente ao trabalho do professor de história, principalmente nos dias de hoje, onde o fácil acesso aos conteúdos digitais tira facilmente a atenção dos jovens estudantes. Logo, utilizar essas fontes da melhor forma, vai fazer com que se consiga uma atenção maior desses alunos, como também apresenta de onde as informações que os professores dão em sala de aula são tiradas, assim como fazem eles presenciarem a atuação dos professores/historiadores ao se depararem com suas fontes, que são utilizadas desde a etapa da preparação para essa aula.

3. DISCUSSÃO

A partir das atividades de regência, podemos perceber e analisar o uso dos jornais e das fontes audiovisuais como grandes aliados de determinados grupos para disseminar ou censurar discursos, mostrando-nos como uma fonte pode denunciar diversos aspectos; sejam políticos, sociais, culturais e religiosos, servindo como ferramenta para evidenciar certas problemáticas. Pensando nisso, exibimos e utilizamos o método científico para analisar os jornais, para que os alunos pudessem despertar o olhar crítico e documental, além de exercitarem a parcialidade ao se debruçar sobre uma fonte, favorecendo no processo do ensino de História e na produção do conhecimento.

Outro fator importante no processo de regência é o uso de fontes históricas em sala de aula, com o processo de revolução documental (LE GOFF, 1990) no campo da História no começo do século XX, promovido pela Escola dos Annales (BURKE, 1991) a gama de fontes dentro da historiografia sofreu uma grande expansão, dessa forma, podemos trabalhar com os mais diversos tipos de fonte, desde as fontes "oficiais" como documentos do governo, decretos, leis, etc, até músicas.

Importante ressaltar que cabe a figura do professor a escolha dos instrumentos didáticos que melhor o auxiliem na construção do pensamento crítico dos alunos durante as aulas. O uso de fontes como o audiovisual tem um caráter singular no processo de aprendizagem dos alunos e tende a reforçar o discurso do professor. Além disso, esse instrumento didático tem, atualmente, um peso muito forte em relação ao processo de aprendizagem dos alunos, eles vivem na era da tecnologia, grande parte deles estão rodeados de funcionalidade tecnológicas como tablets e celulares, outro ponto é marcado pelo espaço-tempo que está se modificando, os alunos vivem do imediato, do acelerado. Então o audiovisual é um instrumento didático que em grande parte os alunos se identificam e gostam.

Ao invés do potencial da linguagem fílmica em apresentar a história na tela, o que se faz presente é o potencial do filme como produto cultural complexo, que deve servir como fonte para um trabalho pedagógico organizado e estruturado conforme uma lógica construtivista de aprendizagem. Esse ponto de vista é compartilhado e reproduzido por diversos outros estudiosos, que reproduziram tal abordagem em diversos eventos e várias publicações voltadas ao ensino de História. (DE SOUSA, 2012, p. 83)

Um dos objetivos do uso do audiovisual nas aulas de História é despertar o interesse dos alunos nos processos históricos e levá-los a desenvolver um pensamento crítico em determinados conteúdos abordados. O uso de filmes que marcam algum processo histórico é válido para que o aluno além de aprender sobre um tema histórico ele também tenha a capacidade de analisar de forma crítica quais tipos de filmes ele está consumindo e como ele pode através do cinema ter acesso a materiais históricos fora da sala de aula.

Ao fazer uso de filmes e da história construída no interior de suas narrativas, podemos confrontar outras fontes de conhecimento, o que nos permite despertar nos alunos uma série de operações mentais que estimulam a análise das relações entre as diferentes causas das

mudanças históricas. (ABUD, SILVA, ALVES, 2013, p.171)

Assim, os alunos podem refletir de uma forma mais ampla sobre determinados assuntos, principalmente por se tratar de turmas do 3º ano, o olhar sobre a fonte é essencial no auxílio das provas, para o ingresso à universidade. As discussões feitas em sala de aula a partir dessas fontes podem ser essenciais dentro deste processo de preparação para os vestibulares, principalmente o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que exige um pensamento crítico sobre os assuntos, assim fazendo-se necessárias atividades que possam ampliar o capital cultural e discursivo desses alunos.

Para uma melhor visualização e utilização da fonte, nos comprometemos a abordar em sala de aula temáticas que podem ser analisadas pela perspectiva dos jornais e do audiovisual, se concentrando no que poderia ser extraído, instigando os alunos a identificarem elementos, que poderiam nos informar como estava a cultura, a política, entre outros, mas principalmente os provocando a curiosidade e quais problemáticas existentes eles poderiam detectar.

Saber analisar criticamente o filme visto em sala de aula contribui para que os discentes treinem seu olhar para os que vierem a assistir em casa ou no cinema. Essa preparação para decodificar as intenções, os objetivos e as entrelinhas existentes em cada filme acaba por potencializar o repertório de conhecimentos, conquistados pelos alunos, dentro e fora dos muros da escola. Para tanto, o olhar do docente (muitas vezes impregnado pelas indicações oriundas dos manuais didáticos) funciona como mediador dessas experiências, provocando a reflexão crítica ao conhecimento adquirido por meio do cinema. (PEREIRA; DA SILVA, 2014, p. 333)

Dessa forma, explorar uma diversidade de fontes históricas é interessante pois mostra aos estudantes que eles podem ir muito mais além do que pode se entender como uma História mais tradicional e que sempre se guia pelas fontes ditas "oficiais". Assim fazendo que esses alunos não só aprendam de forma diferente e ilustrativa, mas que também possam protagonizar momentos, e atividades que os coloquem dentro da perspectiva que deve ser compreendida em determinados assuntos.

Nos dias 3, 7, 10, 21 do mês de agosto, foram realizadas aulas sobre Fascismo nas turmas do 3º ano A, B, C e E, nos quais foram utilizados jornais para iniciar a discussão sobre o regime totalitário, os jornais abriram debate sobre pontos a serem abordados dentro de sala, como

conceitos próprios do Fascismo, na primeira aula, por exemplo, tentamos identificar características do regime, no Jornal, se discursos são evidenciados e que informações podem ser extraídas. Além do surgimento de fontes, que implementam a leitura crítica do próprio jornal, como a iconografia, o porquê do uso de imagens no jornal, de tirinha e qual o intuito delas no jornal. A partir disso, utilizar por exemplo: vídeos de discursos de Benito Mussolini foi de suma importância para que os alunos compreendessem o poder da oratória e os impactos das falas dentro da população italiana pré Segunda Guerra Mundial.

Alguns objetivos foram traçados para obter o resultado desejado, que era aproximar os alunos do fazer ciência, para que pudessem se sentir pesquisadores e fizessem parte da construção do próprio conhecimento. Para isso, foram estipulados pontos, esses que tinham o intuito de: Se atentar às características do próprio jornal (iconografia, títulos, contexto, data), analisar a evidência ou ausência de elementos, verificar o responsável pela publicação (se a gráfica estava atrelada a algum partido/instituição), verificar o público-alvo, analisar as problemáticas de acordo com a temática. Desta forma, foi também de suma importância para os alunos entenderem além do audiovisual, perceber as nuances do que assistiram, ir sempre além do que lhes foi mostrado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante entendermos que a regência é fundamental no processo formador dos licenciandos, e que passar por esse processo é imprescindível para que no futuro bons profissionais possam efetivamente ocupar esse papel, assim, devemos entender a residência pedagógica como fator inevitável na nossa formação. As experiências em sala de aula, múltiplas, se complementam muitas vezes, afinal estar na sala é sempre um desafio, então compreendemos que estar neste momento tão singular da nossa sociedade em sala de aula é obrigatório, elementar e inevitável.

Novas práticas para o ensino de história continuam sendo estudadas e discutidas, e ter esse espaço, que também pode servir como um espaço de pesquisa, torna-se fator ímpar, e que pode ser fundamental na carreira dos licenciandos, assim como pode ser uma porta de possibilidades para diversos alunos do ensino médio. Em um mundo extremamente tecnológico, que está sempre conectado, na qual esses jovens têm acesso a diversas informações que podem ser verídicas ou não, o trabalho do professor, e assim o dos residentes, é de

extrema importância no processo formador desses alunos, pois a partir de discussões levantadas em sala de aula, esses alunos também se formam socialmente e politicamente.

Dessa forma, faz-se necessário sempre ir além quando falamos acerca do ensino de História e o programa de Residência Pedagógica foi importante no processo de maturação de nós residentes em sala de aula, entender que podemos nos desprender dos livros didáticos e realmente mergulharmos no processo de fazer História em sala de aula. Usar as fontes históricas nesse processo de ensino foi de suma importância para que percebêssemos esse despreendimento também nos alunos, que a História é mais do que as grandes figuras e que ela pode estar mais próxima deles do que imaginam.

REFERÊNCIAS

ABUD, K., SILVA, A.C.M, ALVES, R.C. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2013

BARROS, José D.'Assunção. Sobre o uso dos jornais como fontes históricas-uma síntese metodológica. **Revista Portuguesa de História**, v. 52, p. 397-419, 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**, 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1991.

DE SOUSA, Éder Cristiano. O uso do cinema no ensino de História: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da Educação Histórica. **Revista Escritas**, v. 4, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: UNICAMP, 1990.

PEREIRA, Lara Rodrigues; DA SILVA, Cristiani Bereta. Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, 2014.



“PARA FAZÊ-LAS EXISTIR, VIVER E SER”: A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NO LIVRO DIDÁTICO PODER E POLÍTICA DA COLEÇÃO MODERNA PLUS (2020)

Lidia Noemia Silva dos Santos¹
Antonio Jeovane Sousa Saraiva²
Maria Dariana de Lima Bessa³
Victor Gustavo Pereira da Silva⁴
Jane Erica Gomes da Costa⁵
Antônio Jacó de Oliveira Neto⁶

“To make them exist, live and be”: the representation of women in textbooks Poder e Política from the Moderna Plus collection (2020)

Resumo:

A presente pesquisa objetiva discutir a representação das mulheres no livro didático *Poder e Política* (2020), da coleção *Moderna Plus* para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no contexto de implantação do Novo Ensino Médio. A pesquisa surgiu das experiências vivenciadas no subprojeto de História do Programa Institucional de Residência Pedagógica, da FECLESC/UECE, no núcleo que atua na EEMTI Governador César Cals de Oliveira Filho, localizada em Quixadá-CE. O texto é resultado de uma análise bibliográfica e documental no campo do ensino de história, da literatura didática e das relações de gênero na educação. O diálogo se dá, principalmente, com Scott (1995), Fonseca (2003), Perrot (2005), Choppin (2004), Bittencourt (2004) e Silva (2012). A reflexão é relevante pela necessidade de incorporar a história das mulheres e de outros grupos minorizados na literatura didática.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro Didático. História das Mulheres.

Abstract:

The article discusses the representation of women in the textbook Poder e Política (2020) from the Moderna Plus collection for Applied Human and Social Sciences, proposed by the Base Nacional Comum Curricular, during the implementing the New High School. The research is the result of the History subproject of Programa Institucional de Residência Pedagógica, of FECLESC/UECE, at the EEMTI Governador César Cals de Oliveira Filho school, located in Quixadá city. The result is a bibliographic and documentary analysis in the field of history teaching, didactic literature and gender relations in education. The theoretical dialogue is with the authors Scott (1995), Fonseca (2003), Perrot (2005), Choppin (2004), Bittencourt (2004) and Silva (2012). Reflection is relevant to incorporating the history of women and other excluded groups into textbooks.

Keywords: Teaching History. Textbook. Women's History.

1. Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora adjunta no curso de História da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE). Coordenadora do subprojeto História do Programa Institucional de Residência Pedagógica. Email: lidia.noemia@uece.br, Orcid: 0009-0000-5170-6335.
2. Mestre em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Rede Estadual do Ceará. Preceptor do subprojeto História do Programa Institucional de Residência Pedagógica. Email: antonio.jeovanne@convenio.uece.br, Orcid: 0000-0002-2577-4323
3. Graduanda em História na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Residente do Programa Institucional de Residência Pedagógica. E-mail: dariana.bessa@aluno.uece.br, Orcid: 0009-0000-0706-7564.
4. Graduando em História na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Residente do Programa Institucional de Residência Pedagógica. E-mail: valeriovictor.silva@aluno.uece.br, Orcid: 0009-0004-0215-4983.
5. Graduanda em História na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Residente do Programa Institucional de Residência Pedagógica. E-mail: jane.gomes@aluno.uece.br, Orcid: 0009-0007-0028-628X.
6. Graduando em História na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Residente do Programa Institucional de Residência Pedagógica. antonio.jaco@aluno.uece.br, Orcid: 0009-0008-3032-9559.

1. INTRODUÇÃO

As mulheres tiveram suas histórias negadas durante um vasto período da produção historiográfica. A História pertencia aos homens e apenas seus feitos militares, políticos, científicos e culturais eram narrados até poucas décadas. Acerca disso, Del Priore (2014, p. 217) reforça que: "Sobre este solo da história, as mulheres, de forma precária, tornaram-se herdeiras de um presente sem passado, de um passado decomposto, disperso, confuso". O desafio de contar a história das mulheres vem sendo cada vez mais enfrentado e muitas lacunas estão sendo preenchidas.

Segundo Michelle Perrot (2005), parte da dificuldade se deve ao silenciamento dos arquivos acerca das mulheres. As abordagens historiográficas até a segunda metade do século XX valorizaram o espaço público, a esfera política e econômica, que foram privilégio dos homens por muitos séculos. As mulheres, sobretudo as mais abastadas e letradas, habitavam os espaços privados e seus registros são encontrados nas correspondências íntimas, nos diários e na literatura (PERROT, 2005). A escritora Virginia Woolf, em seu ensaio *Um teto todo seu* (1929), relata a sua descida furiosa da escada da biblioteca de Oxford, quando foi proibida de ter acesso aos livros por ser mulher. Esse e tantos outros casos evidenciam o lugar de inferioridade e dominação imposto às mulheres e que, em alguma medida, perdura mesmo após tantas lutas e conquistas feministas.

Se as mulheres abastadas, letradas e detentoras de poder foram apagadas da História, o que dizer, então, das mulheres pobres, indígenas e negras?

A partir da década de 1960, com os avanços do movimento feminista, com a presença das mulheres na universidade e com a ampliação das fontes, dos objetos e dos sujeitos nas investigações sobre o passado, a produção historiográfica passou a desconstruir narrativas em que os homens eram os protagonistas absolutos da História e a desmistificar a dominação masculina e a inferioridade feminina. Foi nesse contexto que a história das mulheres surgiu "para fazê-las existir, viver e ser" (DEL PRIORE, 2014, p. 235).

Apesar da história das mulheres e dos estudos das

relações de gênero terem se legitimado como campos de investigação, a produção historiográfica ainda é um espaço de lutas, de resistências, de conquistas e de silenciamentos sobre/para as mulheres.

Diante desse cenário, a educação formal e a escola cumprem um papel fundamental tanto para reforçar narrativas consolidadas quanto para desconstruí-las. Moreno (1999) afirma a necessidade de uma mudança profunda nos padrões impostos do que é "ser mulher" e do que é "ser homem", e a importância da escola nesse processo é crucial. As mulheres ainda são alvo de discriminação, violência e padrões de comportamento mais rigorosos e restritos em relação aos homens. Para crianças e adolescentes, "os ensinamentos que lhes são transmitidos estão dizendo o mesmo às meninas e aos meninos?" (MORENO, 1999, p. 35). O conteúdo dos livros didáticos de História favorece a naturalização da dominação feminina e a imposição de papéis sociais hierarquizados para mulheres e homens? É sempre importante questionar.

Segundo Giovannetti e Sales (2020), a história das mulheres é silenciada na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), uma vez que a diretriz reforça o papel delas como coadjuvantes dos processos históricos e exclui as questões de gênero. Essa exclusão é perceptível também no Plano Nacional de Educação (PNE), do período de 2014 a 2024.

Este artigo, portanto, oferece uma breve análise sobre a representação (ou não) das mulheres na narrativa histórica de um dos livros didáticos da coleção *Moderna Plus*, contemplado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2021, e adotado para as turmas do Segundo Ano da escola de Tempo Integral Governador César Cals de Oliveira Filho, localizada em Quixadá-CE.

O título analisado é *Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Poder e Política* (vol. 4), que junto com *Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Natureza em Transformação* (vol. 1), publicados em 2020 pela Editora Moderna e assinados por 23 autores⁷, nortearam as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia na Escola César Cals. A coleção conta com um total de seis volumes⁸ e sua distribuição entre os anos foi decidida pelos professores da escola.

7. Os autores são: Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, Fátima Ferreira, Lier Pires Ferreira, Lygia Terra, Marcela M. Serrano, Marcelo Araújo, Marcelo Costa, Maria Lúcia de Arruda Aranha, Martha Nogueira, Myriam Becho Mota, Otair Fernandes de Oliveira, Patricia Ramos Braick, Paula Menezes, Raphael M. C. Corrêa, Raul Borges Guimarães, Regina Araujo, Rodrigo Pain, Rogério Lima, Tatiana Bukowitz, Thiago Esteves, Vinicius Mayo Pires.

8. Os demais são *Globalização, emancipação e cidadania* (vol.2), *Trabalho, Ciência e Tecnologia* (vol.3), *Sociedade Política e Cultura* (vol.5), *Conflitos e desigualdades* (vol. 6).

Essa reflexão parte das impressões dos estagiários que compõem um dos núcleos do subprojeto de História, vinculado ao Programa Institucional de Residência Pedagógica da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). As experiências de formação docente foram vivenciadas em turmas do segundo ano da escola EEMTI Governador César Cals de Oliveira Filho, localizada em Quixadá, no contexto de implantação do Novo Ensino Médio.

Os livros da coleção *Moderna Plus* causaram estranhamento, uma vez que os residentes não conheciam a proposta pedagógica interdisciplinar, pois quando eram estudantes do Ensino Médio tinham livros distintos para cada uma das disciplinas. O descontamento ocorreu tanto pela organização dos títulos, que não indicam com clareza quais conteúdos se referem a cada uma das disciplinas, quanto ao número reduzido de páginas (em média 160), que, por sua vez, implicam em textos bem resumidos sobre cada um dos temas, períodos ou eventos abordados. Por iniciativa dos próprios professores, os capítulos foram divididos entre as quatro disciplinas, a partir de um critério de suposta predominância de temáticas e conteúdo. Logo, nas aulas de História, por exemplo, apenas alguns capítulos dos livros foram abordados. A escolha reflete também o recorte documental desta pesquisa, não havendo, portanto, pretensão de oferecer uma avaliação mais ampla sobre a obra, mas de apenas dois capítulos selecionados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Ensino de História e Livros Didáticos

Em busca do desenvolvimento dos nossos objetivos, é essencial o diálogo com diversos estudos e teóricos. Assim, reunimos algumas discussões em torno do ensino de história, do livro didático e da história das mulheres e das relações de gênero no ambiente escolar.

Em concordância com Fonseca (2003), compreendemos que os professores de História precisam transformar os conteúdos em um saber ensinável, de modo que os alunos compreendam e assimilem o conhecimento histórico não só para sua formação educacional, como também para o exercício da cidadania.

É nesse sentido que Santos (2021) acrescenta que a

educação é para ser entendida como um instrumento contra o poder dominante, e que devem ser adotadas práticas pedagógicas que orientem para uma educação emancipadora e democrática. Bittencourt (2018) destaca que as mudanças no Ensino de História, principalmente nos debates mais recentes, exigem a multiplicidade de sujeitos nos processos históricos e necessita se afastar do eurocentrismo e dos discursos colonizados. Entretanto, ainda é um desafio romper com estruturas curriculares que excluem ou minorizam indígenas, africanos e outros grupos, como as mulheres, possibilitando uma formação educacional que questione as desigualdades e se volte para a transformação da sociedade.

Para Bittencourt (2004), o livro didático é um objeto de múltiplas facetas e muito complexo. Um produto de mercado, resultado da intervenção de diversos sujeitos em sua produção, circulação e consumo, que "possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado" (BITTENCOURT, 2004, p. 301)

Ao se referir a essa complexidade, Silva (2012) acentua que o livro didático é um objeto marcado por distintas perspectivas "teóricas, editoriais, pedagógicas, mercadológicas, políticas e ideológicas" (SILVA, 2012, p. 566). Neste sentido, Coelho (2005) também ressalta a necessidade compreendê-lo como um produto da ação de diferentes agentes sociais e que por isso "sofre alterações específicas advindas de sua própria materialidade e do seu lugar de produção, para além daqueles elementos ligados aos imperativos didáticos" (COELHO, 2005, p. 242).

Para Choppin (2004), dependendo do contexto e das formas de sua utilização, o livro didático pode assumir diferentes funções, isto é, como suporte de conteúdos educativos (função referencial), como proposição de métodos de aprendizagem (função instrumental), como vetor de transmissão da ideologia das classes dominantes (função ideológica e cultural) e/ou oferecendo um conjunto de documentos que podem desenvolver o pensamento crítico dos alunos (função documental).

No Brasil, nas últimas décadas, devido à implementação e ampliação das políticas públicas, o livro didático é o material mais importante do processo de ensino e aprendizagem na educação básica. No entanto, esse recurso não é o único a constituir o cotidiano escolar.

Conforme Choppin (2004) "a coexistência no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos" (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Isso posto, vale considerar que no desenvolvimento das práticas pedagógicas os professores têm a liberdade de utilizar diferentes recursos didáticos que estejam à sua disposição. Apesar das pesquisas constatarem que o livro didático é um dos principais instrumentos utilizados por professores de História, isso não significa afirmar que ele é ou que deve ser o único recurso pedagógico. Essa questão aponta para os cuidados na utilização do livro didático, compreendendo-o numa perspectiva crítica como um apoio pedagógico e não como um instrumento detentor de uma verdade inquestionável (SILVA, 2012).

Outra problemática relacionada ao livro didático no processo de ensino e aprendizagem em História diz respeito à concepção dos professores sobre esse material, especialmente direcionando críticas sobre a qualidade do material por suas escolhas temáticas, imagens, atividades, dentre outros aspectos. Conforme Bittencourt (2004), as opiniões são divergentes e complexas, pois há professores que o consideram como um recurso imprescindível para suas aulas, assim como existem aqueles que abominam o livro didático e o culpam pelo fracasso escolar.

Fonseca (2003), por sua vez, destaca que é difícil abolir o livro das aulas de História, tendo em vista a dificuldade de conduzir o processo de ensino da disciplina sem o texto escrito. A autora enfatiza a necessidade de repensar e problematizar os usos do material ao invés de excluí-lo. Tal visão corrobora com a perspectiva de Oliveira e Stamatto (2007), uma vez que afirmam que o livro ideal não existe, é apenas uma utopia, e acrescentam que sempre haverá divergências sobre formatos, temáticas, abordagens e projetos pedagógicos mais adequados.

Deste modo, tendo a clareza das potencialidades e dos limites, cabe aos professores analisar e problematizar o livro didático, assim como definir o melhor uso no ensino da História.

2.2 Mulheres, Gênero e Ensino de História

Para Joan Scott (1995) gênero deve ser entendido como um saber sobre as diferenças sexuais e sua relação inseparável entre saber e poder. No ensino de História, portanto, é preciso "examinar gênero concretamente, contextualmente e de considerá-lo um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo" (SCOTT, 1995, p. 19).

É necessário historicizar as relações de gênero, pois não se trata apenas do registro do que ocorreu com homens e mulheres e de que forma eles reagiram aos acontecimentos, mas de compreender as significações subjetivas e coletivas ligadas a ambos os gêneros, e como foram ganhando ou perdendo sentido ao longo do tempo. As questões de gênero no ensino de História possibilitam aos alunos compreender não só as experiências culturais de mulheres e de homens ao longo dos séculos, como propiciam uma formação mais crítica, que respeita e valoriza as diferenças e as diversidades de gênero.

3. METODOLOGIA

Com o intuito de compreender as representações das mulheres em dois livros didáticos da coleção *Moderna Plus* da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, amparamos este estudo na perspectiva de uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório. Esse tipo de abordagem permite "uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49). Quanto aos objetivos e aos procedimentos, esta pesquisa se caracteriza como sendo de cunho bibliográfico. Portanto, inicialmente, foi feita uma leitura geral do livro *Moderna Plus*, depois a seleção de partes da obra que possibilitam discutir o problema de pesquisa. Alguns autores, que discutem questões relacionadas a educação, ensino de história e gênero, municiaram a análise da obra, compartilhada nesse texto. (DA SILVA; OLIVEIRA e SILVA, 2021, p. 101-103)

O objeto de análise é o volume 4 da coleção *Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Poder e Política*. O livro foi trabalhado pelo preceptor e por seus bolsistas⁹ durante o Programa Institucional de Residência Pedagógica, nas aulas de história das turmas

g. A coordenadora do subprojeto, o preceptor e os bolsistas assinam este texto.

de segundo ano, no decorrer do ano letivo de 2023, e apresenta a análise de dois capítulos nos quais se observou a presença das mulheres na narrativa histórica, considerando o texto principal e os complementares, imagens e documentos.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 As mulheres nas Monarquias Absolutistas e na Revolução Francesa

O capítulo 3 do volume *Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Poder e Política*, tem como título "Estados Modernos: das monarquias absolutistas ao Império Napoleônico", e propõe estudar as "características de monarquias e repúblicas de países europeus, [...] a formação dos primeiros Estados modernos e os absolutismos monárquicos." (MODERNA PLUS, 2020, p.58). Além das "condições políticas e sociais que culminaram na Revolução Francesa e os desafios e contradições do processo que possibilitaram a ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder." (MODERNA PLUS, 2020, p.58)

O texto do capítulo elenca e discorre sobre eventos clássicos desse período da história europeia e a explicação para a formação dos estados não difere muito do que já é conhecido, ou seja, o fortalecimento dos poderes reais foi resultado da decadência da nobreza feudal e da ascensão da burguesia.

Na página de abertura do capítulo, no canto da página, há uma foto da rainha Elizabeth, até o ano da publicação ainda viva, representando um elo entre as monarquias absolutistas e o mundo contemporâneo (MODERNA PLUS, 2020, p. 58).

Outra figura feminina destacada poucas páginas abaixo é a da atriz Milla Jovovich, quando interpretou Joana D'arc no filme que leva o nome da personagem, lançado em 1999 (MODERNA PLUS, 2020, p.61). Curioso que o nome da atriz não é citado na legenda, mas o do diretor, Luc Besson, sim.

Vale também mencionar que diversos reis de diversas nações (Portugal, Espanha, França e Inglaterra) são

nominalmente citados e, em alguns casos, seus feitos ou brevíssimas descrições dos seus reinados são apresentadas, mas não há qualquer menção a Elizabeth I, regente da Inglaterra e Irlanda de 1558 a 1603, e seu longo reinado¹⁰.

No que se refere às imagens, predominam fotos, pinturas e charges. Cabe salientar que as imagens que se relacionam diretamente com o poder real, retratam personagens masculinos¹¹.

Durante as aulas, entretanto, a partir da análise do livro os residentes problematizaram o protagonismo dos reis na narrativa histórica e a ausência das rainhas, mesmo que estas tivessem o mesmo título e poder. Essa foi uma maneira encontrada para complementar as informações do livro e promover um debate sobre o papel invisibilizado das mulheres na política, assim como o número ainda hoje reduzido de mulheres como chefes de estado.

Quando o capítulo aborda a Revolução Francesa (1789-1799), um tópico foi dedicado exclusivamente para tratar da participação feminina, intitulado *Mulheres na Revolução* (MODERNA PLUS, 2020, p. 69). A discussão aparece após outros tópicos que destacam a atualidade dos ideais revolucionários, a crise do Antigo Regime, a formação da Assembleia Nacional Constituinte e a Queda da Bastilha.

Na narrativa geral, o protagonista da ação revolucionária é coletivo, definido como "população parisiense", sem menção a líderes. Logo, fica implícito a participação das mulheres. O tópico *Mulheres na Revolução* não busca, entretanto, atenuar uma possível ausência dessas mulheres, mas, ao contrário, enfatizar quão importante foi a participação feminina para o êxito da revolução. Não se trata, portanto, de um box complementar em que geralmente as mulheres aparecem como uma excentricidade ou curiosidade dentro de um tema apresentado.

O texto do tópico dimensiona com mais precisão o grande número de mulheres que foi às ruas, mulheres que pegaram em armas e participaram de eventos emblemáticos, como a queda da Bastilha. Um exemplo interessante a ser citado é a descrição da participação de

10. Além de Elizabeth II, a outra regente mulher nominalmente citada é a Rainha Vitória, mas somente para contextualizar um documento. (MODERNA PLUS, 2020, p. 58)

11. A exceção é uma pequena charge (2001) do cartunista Baloo, no canto superior da página, que ironiza a assinatura da Magna Carta (1215) pelo rei da Inglaterra João I, documento que restringia seus poderes. Na imagem ele e a rainha Isabel estão com os braços estendidos e as mãos aprisionadas por correntes a uma parede. O rei foi citado nominalmente no texto principal, mas o nome da rainha não aparece no texto ou na legenda da gravura. (MODERNA PLUS, 2020, p. 62)

mais de sete mil mulheres na *Marcha sobre Versalhes* (1795), para "protestar contra o preço alto do pão e a escassez de alimentos, e também para pressionar a família real a retornar à capital." (MODERNA PLUS, 2020, p. 69). Se a narrativa terminasse nessa informação, seria possível, inclusive, questionar se mesmo quando protagonistas, as motivações femininas eram limitadas a questões domésticas. Mas não é o caso, pois na sequência, no parágrafo seguinte, é dito que as "[...] mulheres invadiram o palácio real e interromperam uma sessão da Assembleia Constituinte. Diante da pressão, a família real voltou a Paris escoltada pela Guarda Nacional." (MODERNA PLUS, 2020, p. 69). Também foi ressaltado no livro que além da defesa dos ideais da revolução, "as francesas reivindicaram igualdade de direitos entre homens e mulheres, pois elas não eram consideradas cidadãs, não podiam exercer cargos públicos nem votar ou ser votadas para o Parlamento." (MODERNA PLUS, 2020, p. 69)

Por fim, o texto apresenta a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* (MODERNA PLUS, 2020, p. 69), de autoria da abolicionista francesa Olympe de Gouge, pseudônimo de Marie Gouze, de 1791, em resposta a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789) (MODERNA PLUS, 2020, p. 69), que excluiu as mulheres e outros grupos de direitos humanos, sociais e políticos. O confronto dos dois textos é muito relevante para se questionar as tensões da época e as contradições da revolução.

Um box complementar, intitulado *O debate político na França revolucionária*, apresenta trechos da obra *Virtuosas e Perigosas: as mulheres na Revolução Francesa* (2013) da historiadora Tania Morin para problematizar a liberdade de imprensa (MODERNA PLUS, 2020, p. 71), o material é valioso para a discussões em sala de aula, pois além de permitir ao estudante o contato com uma obra acadêmica, vem acompanhado de um quadro de perguntas que auxiliam a leitura dos trechos da obra e instigam a uma reflexão sobre o impacto das notícias difundidas pela internet nas campanhas eleitorais, trazendo a questão para o presente.

No capítulo 4, intitulado *Revoluções liberais e teorias políticas do século XIX*, cujo objetivo, segundo a apresentação, é o de compreender os movimentos sociais liderados por operários, estudantes e socialistas que reivindicavam melhorias na educação, condição de trabalho, salário e participação política na Europa ao longo do século XIX (MODERNA PLUS, 2020, p. 82). Os

movimentos de mulheres não ganharam destaque, mas o capítulo dedica duas páginas inteiras para tratar da *"Luta das mulheres do Século XIX"* (MODERNA PLUS, 2020, p. 97).

Vale esclarecer que o capítulo tem 23 páginas e é bastante ilustrado, assim como todo o livro. Além disso, discorre sobre uma enorme quantidade de temas e eventos históricos como: A Europa e o Congresso de Viena; o Liberalismo, o Romantismo; Primavera dos Povos; Segunda República Francesa; Nacionalismo; Unificação italiana e alemã; Guerra franco-prussiana; ideias e correntes socialistas; Anarquismo; Movimentos operários; e formação da Associação Internacional dos Trabalhadores e Comuna de Paris.

A junção de tantos temas, todos permeados por textos, imagens e algumas atividades, deixam as informações bem limitadas e, por vezes, as explicações parecem um tanto incompletas. Pontuamos que essa é uma característica de toda a obra.

O tópico *A luta das mulheres no século XIX* reforça um equívoco muito comum na literatura didática já mencionado: o de setorizar e apartar as mulheres da narrativa central. Nesse caso, e diferentemente do capítulo anterior, a leitura favorece uma compreensão de que as reivindicações das mulheres eram paralelas a outros movimentos existentes. Nos demais temas e eventos tratados (citados acima), nenhuma liderança feminina é mencionada (enquanto inúmeros líderes homens são) ou quando se busca explicar as teorias políticas (em que só filósofos homens são citados), como no caso do liberalismo, marxismo ou anarquismo, questões de gênero não são abordadas, mesmo que elas existam.

As únicas mulheres nominalmente citadas no capítulo são Mary Wollstonecraft, Flora Tristan e George Sand (pseudônimo de Aurore Dupin) e justamente no tópico dedicado exclusivamente às mulheres, reforçando uma percepção de ação paralela ou de menor importância (MODERNA PLUS, 2020, p. 69).

A luta das mulheres no século XIX, em resumo, destaca que "a maioria das mulheres ainda ocupava papel secundário na sociedade capitalista. Ricas ou pobres, elas eram consideradas seres que deveriam ser mantidos sob a tutela dos homens e muitas delas também sofriam violência doméstica." (MODERNA PLUS, 2020, p. 97). Enquanto as pobres precisavam enfrentar

um mercado de trabalho restrito e discriminatório, duplicando sua jornada com as obrigações domésticas, as ricas eram encaminhadas muito jovens para casamentos aprisionadores, em que sua liberdade de ir e vir era limitada e suas vidas cerceadas pelo marido e pela moral religiosa cristã. (MODERNA PLUS, 2020, p. 97) Logo, diferentes mulheres, principalmente na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos, se organizaram para reivindicar o "direito a uma educação de boa qualidade [...], o direito ao voto feminino e a legalização do divórcio". (MODERNA PLUS, 2020, p. 98) Apesar das perseguições sofridas pelas ativistas, inclusive com prisão e morte, foram elas as pioneiras do feminismo que se fortaleceu no século XX.

Para o trabalho em sala de aula, os residentes sugeriram a exibição do filme *As Sufragistas (Sufragette)*, estreado em 2015. O enredo retrata militantes da primeira onda feminista que reivindicavam o direito ao voto, enquanto fugiam da repressão da polícia e do governo inglês, no início do século XX. A proposta da atividade era a de enfatizar a condição de dominação imposta às mulheres e sua luta por emancipação e direitos, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o movimento feminista e instigar a reflexão.

É necessário dizer que o próprio livro aponta para a necessidade de buscar mais conhecimento acerca das mulheres e sugere a visita ao site *Mulheres 500 anos atrás*¹². No final do texto, em um box colorido, é proposta uma atividade de pesquisa em grupo, para reunir textos acadêmicos sobre um tema previamente escolhido. Os resultados deveriam ser reunidos em um relatório escrito e compartilhado com o restante da turma. A atividade em questão foi considerada muito complexa, mesmo sob a orientação do professor da disciplina.

A exibição do filme, por sua vez, foi orientada e os estudantes foram instigados a observar o vestuário das mulheres, os lugares nos quais trabalhavam, seu papel na família, as relações entre as mulheres e os homens, as estratégias de luta e os obstáculos a serem superados, pois depois da exibição tais questões seriam debatidas em grupo. A atividade foi bem recebida pela turma e gerou bastante participação, sendo considerada satisfatória.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo versam sobre a representação das mulheres em dois capítulos no livro didático *Moderna Plus - Ciências Humana e Sociais Aplicadas - Poder e Política*, adotado nas turmas de segundo ano na EEMTI Governador César Cals de Oliveira Filho, que serviu de material de apoio para a regência de residentes nas aulas de História, durante o ano de 2023.

Considerando que o material didático do Novo Ensino Médio é elaborado por área do conhecimento, existe notável redução de temas e abordagens de História quando comparados aos livros anteriores à BNCC e à reforma, que eram voltados apenas para a disciplina.

De todo modo, observou-se potencialidades e limites no material, especificamente nas discussões em torno da História das mulheres. Observamos que em certos momentos e espaços do livro didático as questões de gênero e das experiências femininas são apresentadas e problematizadas, e em outros são muito sucintas e apartadas da narrativa principal.

Nos dois capítulos investigados, *Estados Modernos: das monarquias absolutistas ao Império Napoleônico* (3) e *Revoluções liberais e teorias políticas do século XIX* (4) trazem tópicos específicos para tratar de questões femininas, mas o texto central e as escolhas iconográficas ainda reforçam o protagonismo dos homens, silenciando as personagens e os movimentos femininos que poderiam ser destacados.

Por outro lado, em cada um dos capítulos um tópico tratou de questões do feminino (movimentos por direitos civis) ou evidenciou personagens femininas muito lembradas, como a santa Joana D'arc, ou ainda esquecidas pela literatura didática, como a pensadora Olympe de Gouges e sua *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* (1791).

Os residentes, na função de docentes, apoiados pelo preceptor e pela coordenadora do programa, buscaram potencializar as discussões do livro, analisando sua própria narrativa e complementando seus conteúdos com outras fontes e materiais bibliográficos.

12. Integrando o Programa Pesquisa e Documentação da Rede de Desenvolvimento Humano, o portal apresenta um acervo sobre a história das mulheres e da luta feminina no Brasil ao longo do tempo. Idem, p.97. Ver: <http://www.mulher500.org.br/>.

A História das mulheres e as questões de gênero reconhecidas como muito importantes para uma formação educacional mais plural e potencialmente transformadora foram recorrentemente discutidas, tanto a partir da ausência quanto da presença no livro adotado, haja vista que, conforme ensinado por Circe Bittencourt, não existe livro ruim se o professor estiver bem-preparado para utilizá-lo.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Andréia.; ARAÚJO, Leila.; PEREIRA, Maria Elisabeth (Org.). **Gênero e Diversidade na Escola Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais - livro de conteúdo**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, *[s.l.]*, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BURNS, Edward Mcnall. **História da Civilização Ocidental**. 21. ed. Porto Alegre: Ed. Globo, 1977.

COELHO, Aracy Rodrigues. Escolarização: uma perspectiva de análise dos livros didáticos da história". *In*: ARIAS Neto, José Miguel (Org.). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A presença do livro didático de história em aulas do Ensino Médio: estudo etnográfico em uma escola do campo**. 2015. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566. set./dez. 2004.

DA SILVA, Maria Michele; SARAMAGO DE OLIVEIRA, Guilherme; OLIVEIRA DA SILVA, Glênio. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NOS ESTUDOS CIENTÍFICOS DE NATUREZA QUALITATIVOS. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 91-103, 25 dez. 2021.

DEL PRIORE, Mary. História das mulheres: as vozes do silêncio. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2003.

GIOVANETTI, Carolina.; SALES, Shirez Rezende. Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [s.l.], v. 14, n. 27, p. 251-277, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/rehrv14i27.12182>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MODERNA PLUS. **Poder e Política**: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, Tânia Maria. **Práticas e representações das mulheres na Revolução Francesa - 1789-1795**. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O Livro Didático de História**: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. São Paulo: EDUSC, 2005.

PINSKY, Jaime.; PINSKY, Carla Bassanenzi. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. SILVA, Zélia Lopes (Org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

SANTOS, Vilmar Aires dos. Formação docente em história: o programa de residência pedagógica e a imersão na educação básica. **Epistemologia e Práxis Educativa** - EPeduc, [s.l.], v. 4, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SCHMIDT, Joseane de Freitas. As Mulheres na Revolução Francesa. **Revista Thema**, Pelotas, v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/147>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SILVA, Isaide Bandeira da. O livro didático de história: escolhas, usos e percepções de professores e alunos no cotidiano escolar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 565-597, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/8033>. Acesso em: 15 dez. 2023.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher** Trad. Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO