

Joaquim dos Santos  
Egberto Melo  
Maria Arleilma Ferreira de Sousa  
Organizadores



# ENSINO DE HISTÓRIA

e questões da contemporaneidade

Joaquim dos Santos  
Egberto Melo  
Maria Arleilma Ferreira de Sousa  
Organizadores



# ENSINO DE HISTÓRIA

e questões da contemporaneidade

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



### CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

Prof<sup>a</sup> DR<sup>a</sup>. Mônica Aparecida Bortolotti, UNICENTRO

Prof<sup>a</sup>. Msc. Maricléia Aparecida Leite Novak, UNICENTRO

Prof. Msc. Sergio Ricardo Gaspar

Prof<sup>a</sup> Msc. Elizandra Petriu Gasparelo, UNICENTRO

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Ensino de história [livro eletrônico] : e questões da contemporaneidade / organização Joaquim dos Santos, Egberto Melo, Maria Arleilma Ferreira de Sousa. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2023.  
PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-082-6

1. História - Estudo e ensino I. Santos, Joaquim dos. II. Melo, Egberto. III. Sousa, Maria Arleilma Ferreira de.

23-141678

CDD-907

**Índices para catálogo sistemático:**

1. História : Estudo e ensino 907

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-082-6

*Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado*

*Imagem capa: Designed by canva*

*Revisão: Organizadores e Autores(as)*

**ARCO EDITORES**

*Telefone: 5599723-4952*

*contato@arcoeditores.com*

*www.arcoeditores.com*

# Apresentação

Pensar o ensino de história hoje nos leva a ponderar sobre desafios, demandas e perspectivas em um contexto marcado por muitos usos e abusos dos sentidos da História e das suas apropriações por muitos públicos. Nesse caminho cruzado nas trincheiras do presente, ora seus sentidos estão a serviço da libertação cultural e da construção da consciência crítica, ora servem para aprisionar e distorcer os saberes construídos há tempos no ofício de historicizar as relações humanas.

Este e-book se situa na batalha dos tempos. É um artefato cultural do presente que pensa sobre si e que, nesse mosaico, assume uma postura, um lugar, uma posição, preliminarmente instigada no seu título: *Ensino de História e Questões da Contemporaneidade*. Partindo de problemas e inquietudes do contemporâneo, o livro se coloca como uma abertura para o diálogo, para uma conversa entre os membros da comunidade historiadora, formados e/ou em formação, em exercício docente e de pesquisa, ou não, consigo e com outros públicos diversos e amplos.

Os capítulos constitutivos desta obra apresentam caminhos investigativos atuais, pertinentes e necessários para repensar o ensino de história, entrecruzando práticas de ensino, pesquisa e extensão universitárias, bem como práticas de história pública nos espaços escolares e nos museus comunitários.

Reflexões sobre metodologias de ensino durante a Pandemia de COVID-19 abrem o livro e nos estimulam a pensar nos desafios impostos nesse momento e seus impactos nas práticas de ensino. Seguindo a reflexão da formação docente, o debate sobre a Residência Pedagógica nos apresenta novos desafios e potencialidades na formação inicial de professores/as de história.

Nessa linha, ponderações sobre práticas extensionistas com fontes documentais ampliam e fertilizam o campo de discussões.

Mudando o prisma de análise, o livro também abre conversas com as argumentações dos estudantes, deslindando as conexões entre história pública e consciência histórica. Por fim, e não menos importante, as reflexões sobre ensino de história e educação em sexualidades a partir das ações educativas de um museu comunitário reforçam os diálogos da obra com questões pulsantes do nosso tempo, reiterando a necessidade de engajamento político da história construída e ensinada hoje.

Como uma arte em construção, este livro permanece aberto. Ele nos convida a ponderar sobre que ensino de história queremos construir no presente e projetar para as lides do futuro. Queremos um ensino de história baseado na crítica e na reflexão sobre seus problemas, desdobramentos e enfrentamentos; almejamos um ensino de história humano, pautado na ética e na posição política; desejamos um ensino de história aberto e flexível, sobretudo, com a humanidade que pulsa em cada um de nós.

Que esse artefato seja um instrumento de fortalecimento do ensino de história e dos seus bons e frutíferos usos.

*Joaquim dos Santos*

*Egberto Melo*

*Maria Arleilma Ferreira de Sousa*

# Sumário

## CAPITULO 1

### ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: METODOLOGIAS DIVERSAS NO MODELO REMOTO.....9

*Telma Bessa Sales*

*Viviane Prado Bezerra*

**doi: 10.48209/978-65-5417-082-1**

## CAPITULO 2

### RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SABERES E FAZERES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA...30

*Maria Arleilma Ferreira de Sousa*

*Josefa Nunes Pinheiro*

*José Cláudio Leôncio Gonçalves*

*Emanuela de Moraes Silva*

**doi: 10.48209/978-65-5417-082-2**

## CAPITULO 3

### FONTE DOCUMENTAL E ESCRITA HISTORIOGRÁFICA:O ENSINO DE HISTÓRIA NAS PRÁTICAS EXTENSIONISTAS COM CORDÉIS.....50

*Paula Cristiane de Lyra Santos*

*Joaquim dos Santos*

*Fernanda Gabriela Gerhardt Costa*

*Emanuel Hallysson de Luna Gonçalo*

*Maria do Socorro da Silva Cruz*

*Francisca Monalisa Martins Santos*

**doi: 10.48209/978-65-5417-082-3**

## **CAPITULO 4**

### **HISTÓRIA PÚBLICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO: A PRODUÇÃO ARGUMENTATIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....68**

*Carlos Augusto da Silva*

*Fernando Alves de Oliveira*

**doi:10.48209/978-65-5417-082-4**

## **CAPITULO 5**

### **MULTICULTURALISMO, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES.....88**

*Joaquim dos Santos*

*Ana Cristina de Sales*

*Maria Arleilma Ferreira de Sousa*

**doi:10.48209/978-65-5417-082-5**

**SOBRE OS ORGANIZADORES.....110**

**SOBRE OS AUTORES.....113**



# CAPÍTULO 1

## ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: METODOLOGIAS DIVERSAS NO MODELO REMOTO

*Telma Bessa Sales*

*Viviane Prado Bezerra*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-082-1**

### **Introdução**

Desde março de 2020 que estamos vivenciando uma realidade de crise sanitária global com a pandemia do Covid-19. Reagimos com perplexidade e sofrimento ao grande número de mortes que vem ocorrendo no Brasil<sup>1</sup>, bem como à experiência de isolamento social e protocolos necessários para o enfrentamento ao avanço e velocidade da mutação e proliferação do Novo Coronavírus.

---

<sup>1</sup> De acordo com os dados oficiais do governo federal, até o presente momento temos 607.824 óbitos confirmados, segundo o site: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 01 de novembro de 2021.

Sabemos, ainda, dos problemas crônicos da nossa sociedade que se intensificaram como a desigualdade social, falta de moradia digna com acesso ao saneamento básico, falta de trabalho para todos, enfim, uma situação emergencial que necessita de soluções coletivas e políticas públicas urgentemente. Além de tudo isso, o Brasil vive hoje uma onda de neoconservadorismo nas mais diversas esferas da realidade, incluindo a educacional, e constatamos a ação de determinados grupos dispostos a irem às ruas defendendo algumas bandeiras bastante criticadas por educadores e sociedade em geral. Bandeiras essas que impactam diretamente na liberdade de expressão e na autonomia, criticidade e criatividade da prática docente. Talvez, o Movimento Escola Sem Partido tenha se tornado o mais representativo porta-voz de tais bandeiras, reivindicando a neutralidade ideológica do professor, o controle dos conteúdos ensinados em sala de aula.

Nesse sentido, a área da educação vem sofrendo não somente os efeitos da pandemia, mas também o seu “desmonte” por parte de um governo federal alinhado com um projeto político ultraconservador e neoliberal, sem qualquer comprometimento com as soluções concretas dos problemas que a educação demanda historicamente. A educação no Brasil sofre os efeitos da pandemia, e também desde 2016, um forte sucateamento decorrente de reformas antissociais e antipopulares, como a Reforma do Ensino Médio, aprovada durante o Governo de Michel Temer (MDB) que, diga-se de passagem, desobriga a oferta do componente curricular de História, entre outras diretrizes, conforme se evidencia abaixo:

A Lei nº 13.415/17 que reforma o Ensino Médio no Brasil impõe transformações significativas para essa etapa da Educação Básica. A legislação estabelece principalmente mudanças na carga horária anual e na organização curricular, esta institui uma proposta mista, por um lado, a existência de disciplinas e os chamados “estudos e práticas em determinados campos do conhecimento, ambos obrigatórios e comuns a todos os estudantes, por outro lado, propõem itinerários formativos definidos em 5 áreas de conhe-

cimento, cabendo a escola ou sistema de ensino oferta-las em caráter optativo. (GERMINARI, 2018, p. 255)

Conforme o caráter optativo, os estabelecimentos escolares podem optar por ofertar a disciplina de História incluindo-a no itinerário formativo “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, a depender das condições conjunturais das escolas, o que será um prejuízo irreparável para a formação dos alunos caso não tenham o aprendizado dos conteúdos históricos.

Diante de todo esse conflituoso cenário nacional, que nos assola desde antes do contexto de pandemia, com a Covid-19 fomos ainda mais afetados nas relações sociais, na vida cotidiana, e, claro, na educação. Com o alto risco de contágio do Coronavírus, tivemos, dentre outras medidas, a interrupção das aulas presenciais e o começo das aulas de modo remoto. Frente a esse quadro, nós professores fomos chamados a manter o vínculo com o (a) aluno (a), estabelecer um elo com eles a fim de assegurar o processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis, seja na educação básica, seja no ensino superior.

Decorrente desse contexto, passaram a ser realizados cursos online, formação e capacitação para os professores aprenderem a utilizar as diferentes plataformas digitais que dinamizaram a interação e promoveram atividades síncronas e assíncronas, como o Classroom, Google Meet e o Jamboard, cada vez mais necessárias com o avanço da pandemia.

## **Os desafios do ensino remoto na experiência da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA**

Sabemos da necessidade da inclusão social e valorização da tecnologia acessível para todos. No caso da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), situada na cidade de Sobral, região noroeste do Estado do Ceará, uma forma de viabilizar o ensino remoto foi a ampliação da capacidade de uso de internet e

do próprio sistema *on line* da universidade. A distribuição de chips de celular com dados móveis pelo governo do Estado do Ceará<sup>2</sup> também foi um fator considerável para o acesso dos alunos às aulas remotas. A partir da suspensão de todas as atividades de ensino, conforme Nota Oficial de 16 de março de 2020, a tarefa do corpo docente seria manter o diálogo com e entre os estudantes que deveriam ficar em casa.

São muitos os problemas suscitados a partir da realidade do estudante que compõe o perfil do alunado das universidades públicas, como a carência de aparelhos digitais para o ensino, tipo computadores, notebooks, tablets e, até mesmo, celulares. Outra dificuldade diz respeito à baixa qualidade da internet nos ambientes domésticos dos alunos, além das condições familiares e da rotina da própria casa, que muitas vezes dificulta a concentração. Esta casa que, agora, se improvisara em ambiente escolar. Tudo isso deve ser levado em conta. As dificuldades de acesso à educação digital nos impõem a tarefa de minimizar a exclusão digital, apoiar políticas de inclusão e de formação. Senão vejamos:

Não se deve desprezar que ainda há indivíduos que não participam de forma plena deste novo panorama, muitas vezes vivendo à margem de práticas sociais realizadas por meios digitais. Como resultado, a infoinclusão social deste indivíduo - como consequência da inclusão na sociedade da informação - é necessária para contribuir com o desenvolvimento da sua cidadania (VILAÇA, 2016, p.13).

Em junho de 2020, o Comitê Geral de Enfrentamento à Pandemia do Coronavírus, no âmbito da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA),

---

<sup>2</sup> Segundo informações oficiais do Portal do Governo do Estado do Ceará, postadas no dia 09 de novembro de 2020: “O governador Camilo Santana anunciou, na manhã desta segunda-feira (9), que alunos da rede estadual de ensino público – Fundamental, Médio e Superior – serão contemplados com chips de dados de internet móvel. Ao todo, o Governo do Ceará beneficiará aproximadamente 347 mil estudantes mensalmente com um pacote de 20GB. O investimento do Tesouro Estadual será de R\$ 29.415.157,20 nos primeiros seis meses. (...) O governador comunicou que neste primeiro momento a iniciativa será por seis meses, mas que será transformada em uma política pública permanente. Informações Retiradas do site: <https://www.ceara.gov.br/>. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

através da Pró- Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), realizou uma pesquisa<sup>3</sup> entre sua comunidade, com o objetivo de conhecer, considerando o contexto de excepcionalidade, provocado pela pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), aspectos como o estado emocional, forma de transporte para a Universidade; acesso à Internet e a equipamentos eletrônicos; participação em atividades pedagógicas não presenciais e disponibilidade para tais atividades; familiaridade com recursos e ferramentas de ensino remoto, entre outros.

Dessa pesquisa constatou-se que, de uma forma geral, os professores da instituição poderiam atravessar esse momento pandêmico com realização das atividades *online*. Estes possuem acesso a equipamentos para realizar atividades *online*, assim distribuídos: 227 têm computador para uso exclusivo, 43 compartilham o computador existente em casa, 13 deles possuem um computador, mas tem pouca ou nenhuma familiaridade; apenas 30 desses docentes não tem nenhum equipamento, ou o equipamento que tem não funciona satisfatoriamente.

Foi perguntado ao docente sobre sua familiaridade com os recursos e ferramentas *online*. Os dados revelaram que dos 290 docentes que responderam ao questionário, 58,26%, ou seja, 169 docentes apresentaram razoável facilidade com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tendo destaque, com o uso de e-mails e de vídeo conferência utilizados, respectivamente, em escala de 250 e 270. Necessitando apenas de formação para apropriação e uso das novas tecnologias, estando disponíveis para esse aprendizado. Os resultados apresentam o professor como um usuário não frequente das tecnologias digitais nas atividades em sua prática pedagógica no ambiente universitário.

---

<sup>3</sup> Pesquisa: “A Comunidade Acadêmica da UVA no contexto da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). Ver: [https://drive.google.com/file/d/1Pvg\\_YKVZoUws5hIeymPOfn0ktTHVKdL7/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Pvg_YKVZoUws5hIeymPOfn0ktTHVKdL7/view?usp=sharing)

Esse contexto de desafios expostos pela pandemia nos leva a perguntar: quais as estratégias utilizadas pela universidade e por nós docentes para atender o grupo de estudantes mediante o isolamento social? Como desenhar um ambiente *online* de aprendizagem? Como devem ser organizadas e planejadas as atividades remotas nesse contexto de transição digital?

No diálogo com essas reflexões, cabe aqui as palavras de Kenski sobre a multiplicidade de recursos digitais disponíveis: “[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação”. (KENSKI, 2003, p. 121)

Dessa forma, conforme a pesquisa, as atividades online passaram a ser desenvolvidas com apoio de outros recursos digitais, como por exemplo, o chat, links de palestras de vídeos ou aulas retiradas de plataformas virtuais como *YouTube*, *Vimeo.com*, entre outros, ferramentas que não aparecem como de uso habitual pelo docente. Isso denota um progresso na apropriação e uso de tais ferramentas na perspectiva pedagógica, suprindo as demandas do momento, como forma de implementar um modelo remoto emergencial em caráter extraordinário, para dar continuidade às ações curriculares, às atividades internas da própria universidade, bem como, atender aos estudantes, principalmente.

## **Prática Docente, Metodologias e Estratégias Pedagógicas no Curso de História da UVA**

Para a promoção de uma prática pedagógica com recurso digital como mediadora, o Curso de História, nas disciplinas de Introdução aos Estudos Históricos, METEC e História Contemporânea, realizou uma atividade interativa com a ferramenta Jamboard (Google) sobre relatos de cada estudante<sup>4</sup> (como

---

<sup>4</sup> Todos os relatos e imagens pessoais apresentados nesse artigo foram produzidos pelos estudantes como parte das atividades disciplinares do semestre 2020.2 e liberados para publicação.

se deu o enfrentamento à crise sanitária), levando em conta acontecimentos cotidianos e uma experiência mundial que foi o isolamento social.

Em tal atividade, as histórias emergentes de cada um iam sendo impressas, dentro de suas telas, por vezes em palavras, imagens e vídeos e, também, no quadro branco na nuvem, denominado Google Jamboard, por meio de notas adesivas que iam sendo acessadas, gratuitamente, por meio do e-mail conectado a conta com domínio (@uva.net), da mesma forma compartilhado e com acesso por eles a qualquer momento. Assim foram os relatos de alguns estudantes, como de Antônia Dnara da Costa Nascimento Lima, da cidade de Tamboril (CE):

Sou Antônia Dnara da Costa Nascimento Lima, 22 anos. A pandemia da Covid-19 transformou nossas vidas, não imaginava que aquele 16 de março seria o “início” de dias tão desafiadores, e que a maior luta desde então seria pela VIDA. Nos primeiros meses, mesmo diante de todas as situações, consegui participar de vários cursos *online*, importantes para minha formação. Viver nessa Pandemia é uma roda gigante, dias de ótimo bem-estar psicológico, outros não. O contato (virtual) com os/as amigos/as foi e é de extrema importância para resistir a esse “fim do mundo”. Foi no período pandêmico do ano passado que comecei a desenvolver minha pesquisa monográfica. Com a impossibilidade dos encontros presenciais tivemos que nos reinventar, pensando nisso fui convidada a fazer parte como facilitadora do Curso *online* Histórias de uma Região, foi uma experiência incrível. Chegou um momento que o cansaço mental me consumiu e as atividades remotas se tornaram um grande desafio. Realizei várias leituras importantes e, recentemente, concluí meu primeiro capítulo. Diante de tudo que temos vivido, considero uma grande conquista.

No relato de Karine Lima Sousa, do Município de Tianguá (CE), percebemos como a pandemia impactou na sua vida, frustrando suas expectativas e sonhos:

Karine Lima Sousa, 21 anos. Quando ouvi a primeira vez o nome Covid-19 não imaginava que chegaria para nós, aqui no Brasil... e quando menos pensei, chegou. Estava no início do 7º período, muito ansiosa pelo TCC que estava chegando e feliz que terminaria a faculdade no final do ano. Depois de participar de diversos editais e vagas de emprego, consegui o trabalho de cuidadora em uma escola, mas com exatamente 15 dias trabalhando, meus sonhos e objetivos para o ano foram cancelados, pois passavam meses e a

situação somente piorava. Em 2020, estava nos planos realizar o meu casamento, e o que aconteceu? Até agosto de 2020 não via nenhuma expectativa para isso acontecer. Com o tempo percebi que a minha vida não podia parar por conta da pandemia. Teria que aproveitar esse tempo e fazer algo produtivo. Decidi que iria arrumar os preparativos para o meu casamento, seria tudo reduzido em relação ao plano inicial. A situação do Covid estava melhorando. Meu casamento aconteceu dia 05 de dezembro. Comecei a empreender e hoje a consultoria Natura é a minha principal fonte de renda.

Vale destacar que nas aulas online esses relatos foram compartilhados e também organizados num blog, a saber: [https://falahistoriador.blogspot.com/2021/01/relato-sobre-as-vivencias-no-periodo-da\\_15.html](https://falahistoriador.blogspot.com/2021/01/relato-sobre-as-vivencias-no-periodo-da_15.html)

Sabemos que usávamos muitas dessas ferramentas digitais através de ambientes sociais, em conversas entre amigos, listas de e-mails, comunidades do Orkut, páginas do Facebook, grupos de Whats App, entre outros. Agora, com a necessidade de distanciamento social imposta pelo Novo Coronavírus, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos aproximaram e, também, ajudaram-nos a construir conhecimento acadêmico e escolar.

Por esse caminho, durante o contexto de pandemia, também, nas disciplinas de Estágio Supervisionado III – Docência no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado IV – Docência no Ensino Médio, foi necessário desenvolver alternativas de contato entre os alunos das disciplinas e os professores da educação básica, tendo em vista a premissa do estágio que é conhecer e vivenciar a realidade das escolas de educação básica. Nesse sentido, com a modalidade de ensino remoto, vivenciada tanto na Universidade, como nas escolas de educação básica, os estagiários e as estagiárias tiveram oportunidade de vivenciar experiências inéditas, como realizar o Estágio Supervisionado de modo remoto. Como de todo o resto, as próprias disciplinas de Estágio também passaram por todas as limitações e imprevistos que essa modalidade apresentou.



Mesmo de modo *online*, os estagiários puderam sentir as dificuldades dos professores da educação básica, mas também puderam apreender, conhecendo mesmo que à distância, a atuação desses professores e todo o dinamismo que a educação pede do educador. Nesse sentido, as possibilidades metodológicas e avaliativas que foram surgindo no fazer-se do ensino remoto e que os professores foram tendo que aprender, incorporar e aprimorar em suas aulas são exemplo desse dinamismo, conforme ressaltou um dos professores entrevistados por duas estagiárias: “Eu estou na educação há mais de 20 anos, e nesse tempo todo eu tenho percebido que, como dizia o Heráclito de Éfeso, ‘a única constante é a mudança’”.<sup>5</sup> Nesse sentido, constata-se que, assim como os professores do ensino superior, os docentes da rede básica de ensino tiveram que se desdobrar para enfrentar os limites e desafios impostos pela realidade do ensino *online*.

Assim como ocorreu com as disciplinas mencionadas no início desse texto, tendo em vista os desafios de se manter conectados com os alunos do curso de licenciatura em História da UVA, as disciplinas de Estágio Supervisionado também precisaram se adequar à modalidade que se impôs. No caso dos Estágios, pode-se afirmar que o ensino remoto se tornou ainda mais desafiador, talvez, com mais perdas que ganhos para os estagiários que tiveram que ser formados nesse modelo, pois se compreende como limitado um estágio escolar sem a imersão do estagiário na escola, tendo em vista que:

O estágio curricular é compreendido como um processo de experiência prática, que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que conduzem ao exercício da sua profissão. É um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos alunos de graduação, sendo também, um lugar de aproximação verdadeira entre a universidade e a sociedade, permitindo uma integração à realidade social e assim também no processo de desenvolvimento do meio como um

---

<sup>5</sup> Entrevistado: Marcos Jean da Silveira, professor de História com experiência de ensino na rede pública, mas atualmente está atuando na rede privada de ensino do Município de Acaraú, Ceará. Entrevista realizada pelas estagiárias: Aline Kelly Fernandes de Souza e Bárbara de Alencar Gregório de Oliveira, em 02.06.2021, como parte das atividades exigidas pela disciplina de Estágio Supervisionado IV – Docência no Ensino Médio.

todo, além de ter a possibilidade de verificar na prática toda a teoria adquirida nos bancos escolares (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p.4).

Com o intuito de amenizar tal limitação, os Estágios remotos foram complementados com realizações de entrevistas via Google Meet com os professores de História do Ensino Fundamental e Médio, os quais estavam realizando a supervisão dos estagiários, como também, foram realizadas observações e regências de modo remoto, de acordo com a autorização das escolas escolhidas pelos estagiários e estagiárias. Para driblar algumas dificuldades que eles estavam enfrentando, em conseguir um bom acolhimento por parte das escolas que, nesse contexto, estavam sobrecarregadas com suas próprias demandas, o estágio pôde ser realizado em grupo, pois muitos estagiários ressaltaram a dificuldade de conseguir resposta positiva das escolas procuradas.

A partir dos Relatórios do Estágio remoto e das entrevistas realizadas foi possível uma maior aproximação com a realidade vivida pelos professores e pelas escolas, primeiramente, no modelo totalmente remoto, e em um segundo momento, com a implantação do modelo híbrido. Este último, mostrou-se mais um desafio para as escolas, professores e alunos da educação básica, tendo em vista as especificidades de cada escola, pois nem todos estabelecimentos escolares da rede pública municipal e estadual apresentavam as mesmas condições de infraestrutura e quantidade de profissionais da educação.

Como a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) abrange alunos oriundos de mais de cinquenta (50) municípios que integram a região noroeste do Ceará, o contato dos estagiários com as diferentes realidades das escolas desses diversos municípios foi importante para suas reflexões em torno da relação entre teoria e prática que envolve a profissão docente. Para Flávia Caimi “o estágio implica uma leitura crítica, fundamentada num método e num ins-

trumental que envolvem saber observar, descrever, registrar, interpretar, problematizar, teorizar e redimensionar a ação educativa” (CAIMI, 2008, p. 91).

Para nos aproximar das narrativas de alguns dos professores entrevistados pelos grupos de estagiários, torna-se interessante situar as entrevistas realizadas por Aline Kelly Fernandes de Souza e Bárbara de Alencar Gregório de Oliveira, referidas acima, alunas da disciplina de Estágio IV – Docência no Ensino Médio, que realizaram o estágio em uma escola estadual do município de Acaraú, região litorânea do noroeste do Ceará. Com o intuito de compreender a realidade da educação durante a contexto de pandemia, as referidas estagiárias realizaram duas entrevistas com os professores do ensino médio. Uma, com um professor supervisor do estágio, atuante na rede pública e, outra, com um professor atuante na rede particular de ensino do município. Desse modo, pelas narrativas dos dois entrevistados foi possível para as estagiárias avaliarem, em alguma medida, os impactos do modelo de ensino remoto na vida e nas condições de trabalho dos professores, tanto no âmbito das escolas públicas quanto particulares.

De acordo com o Relatório de Estágio produzido pelas respectivas estagiárias evidenciamos a sensibilidade e subjetividade com que elas perceberam e refletiram sobre as narrativas dos professores entrevistados. Desse modo, ressaltamos o quão tal experiência se mostrou importante para o processo formativo das futuras professoras de História. Conforme trecho a seguir:

A partir das falas colhidas e dos diálogos estabelecidos, passamos a refletir sobre nossa formação enquanto historiadoras e professoras de História. É necessário entender, primeiramente, que ela ocorre no decorrer de nossas vivências, dentro das comunidades e escolas, com nossos professores da educação básica e junto às instituições de ensino superior, das quais participamos na graduação e nos demais graus acadêmicos. Em vista disso, de maneira ativa, dentro e fora do curso, enquanto profissionais, somos construídas no movimento entre o saber conquistado na carreira acadêmica e o adquirido ao longo de nossa trajetória. (SOUZA; OLIVEIRA, 2020.2, p. 9)

Na trilha das entrevistas, André de Medeiros Cunha, professor da rede estadual de ensino do município de Acaraú, iniciou sua narrativa recuperando o momento em que as escolas e todos os sujeitos atuantes na área da educação foram surpreendidos com a suspensão das aulas presenciais e tiveram que se reinventar e se adaptar à alternativa do ensino remoto. De acordo com suas palavras:

... eu tenho uma opinião, assim, acerca do ensino à distância; do próprio ensino remoto que eu considero que não tem a mesma qualidade, né... não é possível ter a mesma qualidade que o ensino presencial, seja em qualquer nível de educação. Seja no ensino básico ou seja no ensino superior, eu acho que não dá pra substituir o ensino presencial pelo ensino remoto. Eu acredito que o que a gente tá vivenciando agora, essas novas possibilidades, a utilização dessas ferramentas como o Google Meet, né... eles podem agregar na formação, ... no trabalho em sala de aula, mas não como substituto, a gente tá sendo obrigado a substituir, né... por conta que a gente ainda tá nesse período da pandemia, mas de certa forma a gente não teve nenhuma preparação, né... a gente como eu falei, a gente foi pego mesmo de surpresa, né... não teve tempo ali de planejar, nem o Estado teve tempo também de oferecer uma formação mesmo que rápida, né... antes daquilo tudo acontecer, antes de a gente ter essa... o início do ensino remoto, né? (André de Medeiros Cunha /Acaraú – CE, em 02.06.2021).

Por esse caminho, o modelo remoto também se tornou desafiador para a realidade das escolas privadas que, mesmo com maiores condições de investimento em tecnologias para adaptação ao ensino remoto e, pressupõe-se, oferecendo melhores condições de formação e trabalho aos seus docentes, a experiência mostrou que os impactos desse novo modelo também abalaram os professores da rede particular de ensino. Nas palavras de Marcos Jean da Silveira, professor de uma renomada escola particular, do município de Acaraú, percebe-se que sua capacitação para aprender a lidar com as TICs foi muito mais autodidata que decorrente de cursos ou parcerias oferecidas pela instituição de ensino em que trabalha, o que também não foi desconsiderado pelo entrevistado.

Ensino remoto antes? Nulo. Eu tive experiências como qualquer pessoa que convive ... nessa geração... troca de mensagens, videochamada... mas nada que nos prepare com o tempo do ensino remoto propriamente dito. Eu posso afirmar pra você que a formação foi bem autodidata, ou então, eu fui garimpando informações em redes sociais. É bem verdade que minha escola fez parcerias que nos promoveram... é... uma salutar formação. Nós tivemos formações com a equipe da Google For Education, da Escola da Inteligência, do sistema Bernoulli de ensino que é um material que a gente adota mexer no médio e fundamental. Da Activesoft software, com a própria rede Cordi Mariana que é um conjunto de sete escolas em que a minha está e com o próprio pessoal da informática da escola, mas certamente... a melhor faculdade foi a prática solitária em minha casa. (Marcos Jean da Silveira / Acaraú – CE, em 02.06.2021).

Esse novo modelo de ensinar desafiou a credibilidade da maioria dos professores em relação à aprendizagem dos estudantes, pois muitos questionavam a sua viabilidade, duvidando que o ensino remoto tivesse a mesma qualidade e efetividade que o ensino presencial, como se depreende da narrativa do professor André Medeiros de Cunha, anteriormente citada. Na realidade, desafiou os conhecimentos e as habilidades da classe docente, em uma realidade que muitos desses docentes não eram afeitos às TICs e, em alguns casos, sequer as conheciam.

Os professores foram desafiados, desde o modo de fazer o planejamento das aulas, agora de modo remoto, à incorporação de novas metodologias, à reinvenção do material didático de apoio, à elaboração de novos tipos de avaliações, tudo de modo *online*, fazendo-os refletir sobre seus próprios conhecimentos e sua prática docente, como também, sobre a função social do professor. Com relação a isso, em sua narrativa, professor André mencionou uma de suas maiores preocupações enquanto docente, que foi o questionamento sobre a aprendizagem dos alunos nesse modelo de ensino. De certa forma, pode-se dizer que esse tem sido o questionamento fundamental para os professores nesse contexto educacional durante a pandemia de Covid-19. De acordo com a subjetividade do referido professor:

... eu fui bastante afetado, fiquei com muitas incertezas, né... na própria realização do meu trabalho, né... de como isso iria impactar os resultados na aprendizagem dos meus alunos, porque é o nosso grande objetivo enquanto docente, enquanto professor: é garantir o aprendizado deles, então, a gente já tem, já tinha as dificuldades do ensino presencial, por tudo aquilo que a gente sabe que a educação pública, né... infelizmente tem; ainda hoje de problemas e, com o ensino remoto em si essas dificuldades, elas... eu tenho certeza que elas se agravaram, elas pioraram nesse sentido mesmo do resultado, né... da aprendizagem dos nossos alunos. (André de Medeiros Cunha /Acará – CE, em 02.06.2021)

Outro aspecto que aparece nas narrativas dos professores entrevistados com relação a esse período de ensino remoto diz respeito à pressão psicológica sofrida pelos docentes, tanto com relação à própria Covid-19, tendo em vista o colapso do sistema de saúde pública que se vive no Brasil, como também, a pressão para se adaptar, trabalhar e garantir os resultados esperados pelas instituições de ensino, tanto públicas quanto particulares. É provável que os professores do ensino médio tenham sentido esse impacto mais fortemente, pois as aulas desse nível de escolarização passaram do modelo presencial para o remoto muito rapidamente, tendo em vista que não tiveram um período de suspensão das aulas como aconteceu no ensino fundamental e, até mesmo, no ensino superior.

Nesse último caso, até a implementação do modelo remoto nas universidades estaduais do Ceará, as aulas passaram por oito meses de suspensão, sendo o contato com os alunos alimentado por atividades de extensão como os diversificados eventos online, sendo o momento mais intenso das lives, web-conferências, entre outras, um verdadeiro “bombardeio” de atividades acadêmicas remotas. Obviamente, esse *boom* das lives teve seu impacto na classe docente e discente.

No caso do ensino médio, o Governo do Estado do Ceará, assim como muitas escolas privadas, logo se adiantou para comprar pacotes de algumas

plataformas digitais utilizadas para integração escolar, como o pacote *Google Classroom*, entre outros. Além disso, a gestão governamental instituiu um programa de distribuição de chips de celular com internet móvel, visando proporcionar uma inclusão digital dos alunos da rede estadual de ensino, tanto para o ensino médio quanto para o ensino superior, como mencionado no início desse texto, o que diga-se de passagem, não bastava para ser considerado uma política de estado inclusiva propriamente dita, tendo em vista que muitos desses alunos tiveram limitações com relação aos seus aparelhos celulares e mesmo com o acesso à internet, principalmente, os estudantes de zona rural ou de áreas com difícil conexão.

Somando-se a isso, esse programa, embora tendo seu mérito, teve algumas fissuras, como a demora na distribuição dos chips, que passados um ano e oito meses daquele fatídico março de 2020, quando o sistema educacional entrou em colapso devido à pandemia, ainda existem alunos que estão na fila para receber o devido chip. O governo segue com o programa ativo.

O fato é que todo o contexto da pandemia e toda essa inovação educacional desafiaram os limites físicos, mentais e emocionais da classe docente. A jornada de trabalho passou a ser agudizada pelos desafios trazidos com o modelo de ensino remoto. A voz, a visão, a audição e a atenção dos professores passaram a ser muito mais aguçadas. Essa overdose de uso das tecnologias e de trabalho maximizou os sentidos dos professores, em muitos casos, prejudicando a sua saúde. Isso se torna evidente na narrativa do professor Marcos Jean que, em tom confessional, desnuda o exaustivo cotidiano do trabalho docente nesses últimos meses:

... mas eu confesso que além da vulnerabilidade psicológica, que por si só é assustadora, o cansaço físico cria certos espasmos mentais. O desgaste é... é enorme. A tela do computador passa a ser os nossos olhos, os nossos ouvidos e os nossos sentidos como um todo, além de incorporar a própria sala

de aula miniaturizada em 15 polegadas durante a tarde inteira... é muito cansativo. (Marcos Jean da Silveira / Acaraú – CE, em 02.06.2021).

Mais uma vez, recorreremos ao Relatório de Estágio para nos aproximarmos das análises realizadas pelas próprias estagiárias com relação à realidade escolar que estava sendo relatada pelo professor. Nesse sentido, foram muitos os questionamentos de Aline Kelly e Bárbara, que mesmo sem respostas imediatas, foram importantes para elas amadurecerem sua visão sobre o complexo universo da educação e sobre o perfil do público estudantil, presente no século XXI. Vejamos:

Nos chamou muita atenção a frase “sala de aula miniaturizada em 15 polegadas”, pois nos faz refletir sobre o significado do impacto da tecnologia no ensino. Assim, nos questionamos: Seria possível abarcar uma sala de aula em 15 polegadas? Quais os efeitos desse tipo de formato? (...)

Com as dificuldades impostas pela presente conjuntura, nos questionamos como a geração *Zoom* pode ter tanta dificuldade com aulas remotas? Já que nossas crianças e jovens já estavam tão conectados às relações à distância. (SOUZA; OLIVEIRA, 2020.2, P. 6)

Outro aspecto que foi possível apreender das narrativas dos professores entrevistados pelas estagiárias diz respeito às condições de estudo dos alunos com diferentes realidades sociais, econômicas e culturais. Cada professor disse da realidade que conhecia de perto. Assim, o professor André de Medeiros Cunha chamou a atenção para a questão da vulnerabilidade social dos alunos da escola pública, o que em sua concepção, agravou-se no contexto da pandemia. Como bom professor de história, além de fazer uma análise da situação da aprendizagem dos estudantes, o entrevistado faz uma relação com a conjuntura política, econômica e social que o Brasil está vivendo, o que na sua compreensão interfere na aprendizagem e no desenvolvimento educacional do público escolar.



É... então, eu acho que é... você tocou num ponto aí crucial, a questão da vulnerabilidade social. A gente sabe que o nosso país é historicamente marcado por uma série de desigualdades sociais né, e hoje em dia não é diferente, eu acredito até que essas desigualdades se aprofundaram. E se aprofundaram muito mais ainda agora durante a pandemia, basta a gente ver aí né, nos noticiários... O país teve aí uma ascensão de uma, de uma nova elite né, que lucrou bastante com vários aspectos dessa pandemia, enquanto que a grande maioria da população tá entrando numa situação muito complicada de desemprego altíssimo né, de uma vulnerabilidade social muito crescente, então, eu acredito que isso não tem como não refletir no aprendizado dos nossos alunos; na própria dinâmica que a gente tem sentido, que a gente tem percebido. (André de Medeiros Cunha /Acará – CE, em 02.06.2021)

No decorrer de sua narrativa, o professor André vai revelando às estagiárias os bastidores do trabalho docente nas escolas públicas estaduais, como o teor das reuniões de professores, alguns dos projetos desenvolvidos nas escolas e, principalmente, a relação professor-aluno e escola-comunidade, que deve ultrapassar os limites dos muros escolares e a frieza presente nas estatísticas das avaliações externas educacionais. Através da narrativa do professor, as estagiárias apreenderam sobre a função social da escola e a importância do convívio da gestão e dos professores com o entorno no qual essa escola está inserida. De acordo com Piletti (2004, p.100), “da mesma forma que a escola, para realizar eficazmente seu trabalho, precisa estar na comunidade, esta não pode estar ausente da escola”.

Desse modo, a vida dos alunos torna-se ponto de pauta das reuniões e preocupações dos gestores e professores, mesmo antes da pandemia, mas que durante o contexto pandêmico se acentuou ainda mais, conforme segue a narrativa:

Até porque a gente conversa muito entre si, tanto nas reuniões como informalmente né? Os professores estão sempre ali dialogando com os gestores também, então a gente percebe e, a gente tem feito um trabalho, inclusive a partir de alguns projetos que já existiam né, o Projeto Diretor de Turma - PDT é... a gente quando atua no projeto, a gente percebe porque a gente tá mais próximo ali dos nossos alunos, a gente muitas vezes; agora mesmo durante a pandemia, a gente tem ido na casa dos alunos, visitar os alunos

né, claro; seguindo ai todos os protocolos de segurança né, e a gente percebe a realidade de perto. (...) Muito complicado a situação de uma, eu não sei se eu vou dizer a maioria, mas de uma boa parte dos nossos alunos a nível de Estado, não só em Acaraú. (André de Medeiros Cunha /Acaraú – CE, em 02.06.2021)

É bom que se diga que, no contexto de pandemia, a situação de vulnerabilidade social não ficou restrita somente à realidade dos alunos de escolas públicas, pois muitas escolas privadas também sentiram o impacto da crise econômica que se agravou no Brasil. Principalmente, devido aos protocolos de isolamento social e, em última instância, aos reiterados decretos de *Lockdown* estaduais e municipais, os trabalhadores autônomos, os trabalhadores do comércio e, até mesmo, muitos empresários de pequeno e médio porte, de diversos setores, foram abalados com a redução das vendas e com o aumento do desemprego. Nesse sentido, as escolas particulares perderam muitos alunos, pois em um cenário de dificuldades financeiras, os pais preferiram retirar os filhos da escola do que pagar uma mensalidade de alto custo para o ensino de modelo remoto, tendo em vista o descrédito em relação à essa modalidade.

Sobre esse cenário de crise na educação privada durante o período de pandemia, segue a narrativa do professor que testemunhou e tem propriedade do que diz:

... A grosso modo se for uma escolha binária, eu diria que as dificuldades se sobressaem. Mesmo atuando em uma escola particular, nós temos uma realidade razoavelmente ainda precária em alguns cenários. Nós precisamos considerar que estamos no interior de um pobre estado do Nordeste brasileiro. Então deixa eu ver, eu elencaria algumas demandas não somente sociais, mas também econômicas. A primeira situação econômica macro e micro que agiganta qualquer problema de outra conotação além da financeira, forçando nas famílias ao estabelecimento de outras prioridades, a nossa escola perdeu muitos alunos nesse período pra você ter uma ideia. (...) Ainda temos alunos que não assistem aulas por conta de falta de celular ou de computador e/ou por questões de acesso à internet, bem poucos eu posso te garantir, mas essa condição ainda existe em alguns casos. (Marcos Jean da Silveira / Acaraú – CE, em 02.06.2021)

Em contrapartida, a classe docente também sentiu os efeitos da crise do setor privado de ensino, pois com a diminuição dos alunos matriculados e sem poder cumprir com os pagamentos do quadro de professores, muitas instituições particulares se viram forçadas a demitir parte dos docentes, atingindo tanto os níveis da educação infantil como do ensino fundamental e do ensino médio. Mesmo com a intervenção do governo federal, através do Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda<sup>6</sup>, o que garantiu medidas como a Redução de Salário e/ou de Suspensão de Contrato de Trabalho, colaborando com até 70 % para o pagamento salarial dos funcionários das empresas privadas, muitas escolas particulares tiveram que demitir além de professores, outros profissionais da educação. De fato, a Pandemia Covid-19 causou e, ainda está causando, prejuízos de toda ordem na educação pública e privada do país.

## **Algumas Considerações...**

Acreditamos que a experiência de entrevistar professores da educação básica, somando-se às atividades de observação e regência, tudo feito de modo remoto, teve um impacto positivo entre os estagiários. Muitos avaliaram positivamente. Dessa atividade, colhemos muitas narrativas docentes, com muitos elementos que contribuíram sobremaneira para as reflexões dos estudantes das disciplinas de Estágio Supervisionado sobre o universo educacional e sobre a realidade do professor-pesquisador de História. Pelo limite de páginas desse texto, não foi possível dialogarmos com outras narrativas coletadas, mas as mesmas foram devidamente apresentadas e problematizadas pelos estagiários no âmbito de nossa sala de aula remota, bem como, na produção dos seus Relatórios de Estágios, quando da realização das referidas disciplinas.

---

<sup>6</sup> Este programa foi instituído pelo Governo Federal, através do Ministério da Economia, por meio da Medida Provisória Nº. 1045/2021. Para maiores informações acessar o site: <https://servicos.mte.gov.br/bem/>

Decerto, um relativo gosto de “aula-entrevista” foi saboreado pelas estagiárias Aline Kelly Fernandes de Souza e Bárbara de Alencar Gregório de Oliveira ao apreender as experiências de saber-fazer dos dois professores entrevistados.

Assim, como para as estagiárias citadas, acreditamos que para os demais estagiários e estagiárias o contato com docentes da educação básica tenha desnudado uma difícil realidade vivenciada no contexto educacional durante à pandemia, como também, puderam conhecer, apreender e admirar as experiências de muitos dos professores que, assim como André de Medeiros Cunha e Marcos Jean da Silveira, conhecem o “chão da escola” e fazem acontecer a educação na região norte e noroeste do estado do Ceará, seja em tempos de pandemia, seja no período ordinário do cotidiano escolar.

## **Referências**

CAIMI, Flávia. Contextos discursivos sobre formação de professores e ensino de história. In: \_\_\_\_\_. **Aprendendo a ser professor de história**. Passo Fundo: UPF, 2008.

DANTAS, Jéferson Silveira. As Ciências Humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Pedagógica**, v. 22, 2020.

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

GERMINARI, Geyso Dongley. Reforma do Ensino Médio no Brasil: o caso da disciplina de História e as implicações para Aprendizagem Histórica. **CADERNOS DE PESQUISA: PENSAMENTO EDUCACIONAL**, Curitiba, v. 13, n. 33, jan./abr. 2018. Disponível em [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa).

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir**: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 2004.

SCALABRINI, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica UNAR**, v. 7, n. 1, 2013.

SOUZA, Aline Kelly Fernandes de; OLIVEIRA, Bárbara de Alencar Gregório de. **Relatório de Estágio da disciplina Estágio em Docência no Ensino Médio**. Semestre 2020.2.

VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa; ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira. **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital**. Duque de Caxias, RJ: UnigranRio, 2016.

## CAPÍTULO 2

# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SABERES E FAZERES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA

*Maria Arleilma Ferreira de Sousa*

*Josefa Nunes Pinheiro*

*José Cláudio Leôncio Gonçalves*

*Emanuela de Moraes Silva*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-082-2**

### **Introdução**

Qual o lugar da docência na vida de alguém que faz um curso de licenciatura? Como vão se identificando e construindo sua identidade docente? Como se dá a preparação dos/as professores/as para o exercício do ensino? (VICENTINI; LUGLI, 2009). Quais os desafios do ser professor/a na contemporaneidade? O objetivo deste texto é fazer uma reflexão sobre os sabores e dissabores do processo de formação inicial de professores/as no curso de História da Universidade Regional do Cariri-URCA, na região do Cariri cearense, a partir das

experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (RP).

O alvorecer do século XXI, nas terras brasileiras, trouxe à cena pública um conjunto de demandas políticas, culturais, sociais e educacionais que, ao longo do tempo, vem se fazendo presente nas lutas coletivas e, com isso, enfrentando resistências. Necessitamos cada vez mais, fazer um exercício de reflexão sobre a quem serve a educação no Brasil, haja vista que, historicamente, as categorias sociais vulneráveis de direitos básicos ao exercício da cidadania foram marginalizadas, excluídas do direito à educação. O intenso movimento de luta e resistência dos sobrantes sociais<sup>1</sup> deu vazão às Políticas Públicas que tem como um dos objetivos amenizar as perdas e inserir nos espaços educacionais a cultura dos sujeitos sociais marginalizados. “Outros sujeitos sociais se fazem presentes em ações coletivas e em movimentos. Até nas escolas\universidades chegam sujeitos outros que nunca chegaram. Trazem e exigem outras Pedagogias?” (ARROYO, 2014, p. 25). Na necessidade de adequar-se ao tempo presente e as suas demandas, o campo da educação vem passando por algumas transformações necessárias e urgentes como, por exemplo, uma política de formação de professores/as mais eficaz, entre essas, alguns programas de iniciação à docência.

## **O Programa de Residência Pedagógica e a Política Nacional de Formação de Professores/as**

Em 9 de maio de 2016, a Presidenta Dilma Rousseff (PT) reformulou a Política Nacional de Formação de professores/as<sup>2</sup>, quando assinou o Decreto nº 8.752, que dispunha sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Contudo, a implementação deu-se somente no governo

---

1 De acordo com Castels (2000), sobrantes são pessoas que não têm lugar na sociedade, que não são integradas e talvez não sejam integráveis no sentido de que não estarão integrados em relações de utilidade social, relações de interdependência com o conjunto da sociedade.

2 Substituindo o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

seguinte, uma vez que, três dias depois, no dia 12 de maio, o Senado aprovou, por 55 votos a favor e 22 contra a abertura de “processo de impeachment” e o afastamento do mandato por até 180 dias até o julgamento final, ocorrido em 31 de agosto de 2016 e que confirmou o afastamento definitivo da presidenta, consolidando um golpe de estado.

Assumiu o governo o vice, Michel Temer (PMDB), como presidente em exercício e, desde o seu discurso de posse já manifestou a nova orientação político-ideológica. Na cartilha intitulada “Ponte para o futuro”, o presidente e seu partido afirmam a sua percepção do “tamanho excessivo do Estado” em termos de comprometimento com políticas sociais desde a Constituição de 1988. Assim, o entendimento de que a vinculação orçamentária para áreas fundamentais prevista na Carta Magna tornou-se excessiva e defende uma reforma que possibilite a autonomia do Parlamento<sup>3</sup> (ANADON; GONÇALVES, 2018).

Nesse novo contexto, a nova Política Nacional de Formação de Professores foi apresentada somente em outubro de 2017, no governo Temer, sob a coordenação da então secretária-executiva do Ministério da Educação (MEC), Maria Helena Guimarães de Castro e do ministro Mendonça Filho. A Política era marcada pela Base Nacional Docente, a Educação à Distância, o Prouni Ampliado e o Programa Residência Pedagógica com a promessa de um investimento de aproximadamente R\$ 2 bilhões na área, só no Programa Residência Pedagógica, seriam 80 mil vagas.

---

<sup>3</sup> Abrindo precedentes para manobras que culminaram no atual Orçamento Secreto, esquema de compra de apoio ao governo por meio das chamadas Emenda de Relator. Prática, que libera o pagamento de emendas sem apresentar o real autor da proposta. Essa prática ignora recomendações técnicas e necessidades locais e distorce as políticas públicas, apenas para favorecer alianças políticas que garantam a governabilidade no Congresso Nacional e, em alguns casos, esquemas de corrupção. Leia mais em <https://www.cartacapital.com.br/politica/transparencia-internacional-denuncia-orcamento-secreto-a-ocde/>.



A nova política destruiu as bases de financiamento de programas que foram marcas das gestões anteriores como o PIBID<sup>4</sup> e o Ciência sem Fronteiras, não dando sustentação às alterações propostas para a formação inicial como a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura de 2.800 horas para 3.200 horas, que não se concretizou porque não foi acompanhada do aumento do número de vagas de docentes nas universidades (ANADON; GONÇALVES, 2018). Tampouco houve avanços na expansão da Residência Pedagógica que a cada ano tem seus recursos escasseados.

Mas afinal, a proposta da Residência Pedagógica, de onde vinha? E em que contexto foi gestado? Em alinhamento e em oposição às quais ideais e princípios? O que era Residência Pedagógica? Como dialogava com o PIBID, com o estágio, com a graduação, com a pós-graduação e com a Política Nacional de Formação de Professores?

Encontramos um histórico do Programa de Residência na área da educação no Brasil em Silva e Cruz (2018), Faria (2018) Faria e Pereira (2019) em que as autoras apontam como a proposta da Residência Pedagógica já era pautada em 2007 no Senado Federal, aparentemente<sup>5</sup> inspirada no modelo da residência médica e em algumas experiências internacionais de formação de professores/as. Aparecia como uma etapa ulterior à formação inicial e anterior ao exercício profissional, com carga horária mínima de 800 horas e, após dois anos ter sido implementada, seria a condição para o exercício profissional entre professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental. A Residência Educacional, como foi denominada, previa a alteração do Artigo 65 da LDBEN/96.

---

4 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID foi instituído em 2007 como parte da Política Nacional de Formação de Professores e tornou-se um dos maiores programas de formação de professores, promovendo a articulação entre formação inicial e continuada, contribuindo também para melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional (ANADON; GONÇALVES, 2018).

5 Pelo PLS 227/07 de autoria do senador Marco Maciel (DEM/PE).

O projeto foi adaptado e apresentado novamente à casa Legislativa em 2012<sup>6</sup>, preservando as características de etapa ulterior de formação inicial com carga horária mínima de 800 horas e remunerada por meio de bolsas de estudo. Destinada a qualificar para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Com a denominação de Residência Pedagógica, excluiu-se a condição de pré-requisito para a atuação na educação básica, abrindo apenas a possibilidade de utilização em processos seletivos das redes de ensino e de atualização profissional

Em 2014, novamente a proposta foi apresentada<sup>7</sup> com o nome Residência Docente, dessa vez como uma etapa extra à formação inicial de 1.600 horas, divididas em dois períodos, com duração mínima de 800 horas. Já bem próximo do formato que se efetivou. Segundo as autoras Silva e Cruz (2018), apesar dos projetos de Lei propostos no Senado Federal não terem sido implantados, algumas experiências desenvolveram-se a partir dos anos 2000 nos sistemas municipais, estaduais e federais da educação básica e superior.

Algumas experiências<sup>8</sup> desenvolveram-se associadas à ideia de Residência no âmbito da operacionalização das atividades de Estágio Supervisionado, como foi o caso do estado de São Paulo entre 2012 e 2014, com o Programa Residência Educacional; da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp-Campus Guarulhos) desenvolve desde 2009, no curso de Pedagogia, a Residência Pedagógica na perspectiva da pedagogia da alternância; do Município de Jundiaí (SP), que criou em 2014 um projeto semelhante à residência pedagógica em parceria com três universidades particulares da cidade, num Programa de Estágio Remunerado

---

6 Esta feita pelo senador Blairo Maggi (PR-MT) o Projeto de Lei (PLS) n° 284/12.

7 Pelo Senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), o Projeto de Lei n° 6/2014.

8 Essas experiências estão descritas em trabalhos como Faria e Pereira, 2019; Silva e Cruz, 2018; Faria, 2018; Fontoura, 2011<sup>a</sup>; 2011<sup>b</sup>; Bragança, 2011; Gasparello, 2011; Fernandes et al., 2011.

para as áreas de Pedagogia, Letras, Psicologia e Educação Física; do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), localizado no município de Ivoti, no Rio Grande do Sul (RS), onde o Projeto de Residência Pedagógica criado em 2008 associa o estágio supervisionado à ação missionária; de Niterói (RJ), que em 2011 criou uma Residência Pedagógica (RP) associada ao estágio probatório para professores/as ingressantes na rede municipal de educação em parceria com o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Outras experiências estiveram mais vinculadas à ideia de Residência como prática de formação continuada. Foi o caso da experiência desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) e o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte) equivalente ao curso de Pós-Graduação Lato Sensu voltado para o docente recém-formado e do Colégio Visconde de Porto Seguro (São Paulo-SP) que em 2015 criou um Programa de Residência Docente inspirado no *Referendariat*, um curso de formação de professores/as desenvolvido na Alemanha, destinado a professores/as e futuros docentes que pretendem atuar no Colégio Visconde de Porto Seguro.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) criado em 2011 e implantado em 2012 pela CAPES tem como compromisso institucional promover o aperfeiçoamento do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo ao/a licenciando/a uma “imersão” em escola de excelência da educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Criado e pensado para os/as alunos/as de licenciatura que estão cursando a segunda metade da graduação, o PRP tem o intuito de aliviar o choque de realidade do cotidiano escolar, e oferecer a possibilidade de conciliar a experiência prática da docência com a devida reflexão teórica (com duração de 18

meses, distribuída em três módulos, cada um de seis meses), sendo coordenado por um/a professor/a de ensino superior. Cada curso de graduação elabora um projeto que privilegia estudantes do ensino superior (residentes) e professores/as da rede básica (preceptor/a) para que, em conjunto, possam construir conhecimentos e formar saberes. Nessa perspectiva, a CAPES apresenta os seguintes objetivos para o PRP:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (CAPES, 2018).

A Residência Pedagógica proposta pela CAPES parte do princípio da introdução dos/as licenciandos/as em todas as atividades desenvolvidas na escola-campo (instituições de ensino Públicas Municipais e Estaduais) em que atua o/a professor/a preceptor/a. Nessa inclusão, o/a aluno/a de licenciatura participa desde a ambientação ao espaço escolar até a prática da regência em sala de aula.

Dentre os objetivos do Programa, podemos ressaltar a formação dos/as discentes de cursos de licenciatura por meio do desenvolvimento de estágio supervisionado a fim de fortalecer o campo da prática e conduzir o/a licenciando/a no desenvolvimento de forma competente a relação entre teoria e prática profissional docente.

É importante relatar a importância da Residência Pedagógica na formação de professores/as, pois o programa coloca o/a licenciando/a em contato

com a sala de aula e com os conteúdos a serem ministrados, a autonomia e a articulação de conhecimentos que serão importantes posteriormente.

Na Universidade Regional do Cariri-URCA, o programa vem sendo desenvolvido desde 2018 (com duas edições, tendo sido a primeira nos anos de 2018-2020 e a segunda entre 2020-2022). Na versão atual, o PRP conta com a participação de doze cursos de licenciatura: História, Geografia, Química, Biologia, Ciências Sociais, Teatro, Matemática, Física, Artes Visuais, Educação Física, Letras e Pedagogia e têm como objetivo a atuação e o aperfeiçoamento do ensino em diferentes escolas-campo situadas no Cariri Cearense.

O subprojeto de História da Universidade Regional do Cariri-URCA no período de 2020-2022 teve como tema: *Ensino de História e Sensibilidades Históricas: Uma formação para a Cidadania*. Seu processo de implantação deu-se a partir de outubro de 2020 na cidade do Crato-CE. Contando inicialmente com uma coordenadora de área, um professor preceptor e oito residentes. A primeira escola-campo foi a Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Governador Virgílio Távora, localizada no município do Crato-CE, no bairro Seminário, região de intensa vulnerabilidade social, cujo público estudantil é predominantemente de baixa renda. A escola possui uma grande importância junto à comunidade e é por meio dela que muitos (as) jovens encontram inspirações para melhorarem de vida, sonharem com a universidade e se qualificarem para o mercado de trabalho.

No transcorrer do programa, em agosto de 2021, já passados dois módulos da RP, necessitamos mudar de escola-campo porque o professor preceptor, até então temporário, assumiu Concurso Público da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) em uma escola de outra cidade. Tal mudança foi um desafio. Mudamos para uma instituição municipal dos anos finais do ensino fundamental, a Escola Estado da Paraíba, também localizada na cidade do Crato-CE.

Na sua segunda versão, os desafios da Residência Pedagógica intensificaram-se quando, em meados de março de 2020, alastrou-se a crise de contaminação da COVID-19, em um contexto mundial. Essa pandemia afetou vários campos, além da saúde pública, outras áreas foram bastante impactadas como economia, política e a sociedade em geral. O isolamento social foi a ferramenta para se evitar o contágio com a doença.

Como não era possível frequentar a escola presencialmente, o ensino foi obrigado a ser não presencial, pegando de surpresa parte de professores/as com pouco ou nenhum preparo profissional para os usos das tecnologias no ensino. Na educação pública do estado do Ceará, por exemplo, de um dia para outro, docentes foram obrigados a utilizar o WhatsApp como ferramenta pedagógica. O oferecimento de um suporte tecnológico mínimo, a exemplo das Plataformas do Google Classroom e do Google Meet, veio somente ao longo das semanas seguintes. Da mesma forma, aconteceu com as formações continuadas adequadas para este novo contexto, com capacitações acerca dos usos de plataformas virtuais de ensino, das metodologias ativas, entre outros.

Outro ponto importante a ressaltar é que a pandemia evidenciou ainda mais as desigualdades em relação ao acesso à educação básica no nosso país. A falta de uma estrutura tecnológica básica para o ensino virtual, como internet, computador/notebook era realidade em muitas famílias, muitos estudantes precisaram se reinventar por meio de um smartphone simples, com uma internet de dados ou roteada de um/a vizinho/a. Outros só tiveram acesso a atividades escolares mediante a oferta de materiais impressos pela escola. Além disso, somam-se a ausência de espaço físico adequado aos estudos dentro de casa e a dificuldades de responsáveis assalariados/as ou desempregados em dar um suporte material e pedagógico para os/as tutelados/as.

O grupo de Residentes do curso de História da URCA, assim como os/as demais profissionais da educação pelo Brasil afora, necessitou se reinventar e se adequar ao modelo de um ensino não presencial (remoto) durante a pandemia.

## **Saberes em Formação: O Desejo de Construir uma Identidade Profissional Docente**

A docência no Brasil foi durante muito tempo entendida como algo relacionado a uma vocação, a um chamado semelhante ao sacerdócio cristão, resquícios mentais ainda herdados do modelo de educação missionária, vigente no passado colonial. A formação para o exercício da docência trilhou os mais diversos caminhos para se apresentar na atual configuração. O campo de formação de professores, os saberes, as práticas e os valores são produzidos em meio a embates tanto para mantê-las quanto para transformá-las. A categoria profissional é díspar e está em constante processo de reinvenção: “é impossível contar a história dos professores, no Brasil, como se eles constituíssem uma categoria homogênea” (VICENTINI; LUGLI; 2009, p. 19). Assim sendo, o contexto político, social e econômico que se vivencia no momento também é percebido de forma diferente pelos mais diversos sujeitos sociais que compõem o cenário educacional brasileiro.

O processo de formação de professores parte da necessidade de atualização e de diálogo com o contexto no qual está inserido. Somos sujeitos do nosso tempo, logo devemos direcionar nossa prática para as necessidades da sociedade vigente. As transformações ocorridas no campo educacional partem do princípio de modificações também na formação dos docentes:

Todas as reformas educacionais resultam sempre em um debate sobre a formação dos professores, seja esta inicial ou continuada, já que se parte do princípio elementar de que não é possível mudar a educação sem modificar

os procedimentos de formação dos professores. A experiência demonstra que isso em parte está certo, pois para mudar a educação é preciso também incidir sobre os contextos, como metodologias, avaliação, comunicação e participação, entre outros (IMBERNÓN, 2010, p. 108).

Vivemos em tempos de extremismos e de negacionismo, de incertezas e de crise na educação. Ser professor/a na contemporaneidade é desafiador. A acusação de doutrinação é apenas um dos exemplos de criminalização da docência. Esse cenário agrava-se diante da influência do neoliberalismo na Educação, possibilitando além da desvalorização docente, o sucateamento das instituições, entre outros fatores de desmantelamento.

Nas instituições de ensino superior, podemos verificar crescente divórcio entre as finalidades da universidade enquanto instituição social e as esperadas pelo Estado de caráter neoliberal. Este se caracteriza, entre outras coisas, pela busca da estabilidade monetária, da contenção de gastos sociais e da alta taxa de desemprego; pela quebra do poder dos sindicatos e movimentos operários; pelo corte drástico dos encargos sociais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2017, p. 167).

A discussão teórica dessa reflexão parte de algumas categorias conceituais essenciais para se compreender como se constituem os *saberes docentes* e o processo de construção da *identidade docente* dos alunos do curso de História da URCA que estão vinculados ao Programa de Residência Pedagógica. A identidade do profissional que exerce o magistério não é algo dado e acabado, é um processo contínuo que se desenvolve desde os primeiros contatos estabelecidos com o ensino e vai-se desenvolvendo com a prática e o seu fazer-se cotidiano em sala de aula.

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 62).

A identidade também pode ser compreendida como espaço de lutas e de conflitos, devendo ser analisada como um processo lento e contínuo que se de-



envolve no fazer-se da profissão docente.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2013, p. 16).

Lima (2012) analisa que a identidade do/a professor/a é construída a partir da sua formação, dos exemplos positivos e negativos de professore/as que conheceu durante seu percurso na educação, das experiências humanas e sociais que adquiriu ao longo da vida e da prática de ensino que exerce. Assim, durante seu processo inicial de formação, este/a vai tecendo a construção do seu jeito de ser enquanto profissional, da sua identidade docente.

Nesse sentido, a formação do professor é um processo inacabado e contínuo. Assim, a construção da identidade docente requer além de conhecimentos teóricos, o exercício da prática e a reflexão do seu fazer. Ao/a professor/a é necessário reinventar-se. A construção da identidade docente configura-se em quatro áreas do conhecimento, a saber: “conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; conteúdos didático-pedagógicos; conteúdos relacionados à saberes pedagógicos; conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2017, p. 166).

A identidade do professor é também *profissional*; ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. Essa perspectiva possibilita ao docente, mediante a ação educativa, a construção da consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória.

A formação do profissional do magistério deve ser contínua e cabe a este buscar se desenvolver, permitir-se a aprender coisas novas que possam auxiliar em sua prática docente e a crescer enquanto profissional.

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organiza-

ção minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio a formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

Ao colocar os/as professores/as enquanto sujeitos do conhecimento, Tardif (2010) defende que devemos inseri-los no palco dos debates referentes ao seu saber-fazer e às suas habilidades e competências que viabilizam o exercício do seu trabalho cotidiano, pois possuem saberes específicos e suas subjetividades merecem ser colocadas no centro das pesquisas.

Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho (TARDIF, 2010, p. 228).

Dessa forma, o processo de formação docente está atrelado aos saberes que constituem o exercício de sua prática e a construção de identidades inerentes ao seu fazer-se. Requer além da disponibilidade do profissional, um conjunto de outros fatores, tais como o trabalho colaborativo com os demais profissionais, uma instituição que zele pelo bom funcionamento de suas atividades e respeite a diversidade dos docentes e que procure incutir em seus profissionais a possibilidade de quebrar velhos paradigmas e transformar seu fazer-se cotidiano em sala de aula.

Para o/a licenciado/a em História, este/a deve desenvolver algumas habilidades e competências necessárias à aplicabilidade de sua função, cabendo aos/às professores/as cumprirem com as exigências explicitadas nos seus planos de cursos e à universidade oferecer condições estruturais básicas para o seu bom funcionamento. De acordo com Tardif (2010), os saberes docentes

são plurais e heterogêneos porque envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e provavelmente de naturezas diferentes. É um acúmulo de tudo o que ele/a fez e sabe. Nesse sentido, seus saberes curriculares e disciplinares, a sua subjetividade e a sua história de vida, alinham-se na elaboração e na construção do seu saber-fazer docente. Ou seja, os saberes necessários à prática docente estendem-se para além dos conhecimentos teóricos. Outrossim, é necessário mencionar que é ao longo de seu processo formativo (inicial e contínuo) que a identidade profissional vai-se construindo e configurando-se na aplicabilidade de sua prática, de seu fazer-se docente.

## **Residência Pedagógica: Bases da Formação Inicial**

O Programa Residência Pedagógica tem como uma de suas principais metas, a formação dos membros envolvidos: professores coordenadores de área, professores/as preceptores/as e alunos/as residentes. O Subprojeto de História da URCA que funcionou no período de 2020 a 2022 desenvolveu algumas atividades de formação, seja de forma presencial ou de forma virtual, que possibilitou a aquisição de novos conhecimentos que foram essenciais para o desenvolvimento e a aplicabilidade das ações do programa, bem como à formação inicial e continuada dos membros direta e indiretamente envolvidos.

Nesse sentido, defendemos que a Residência Pedagógica, enquanto Programa de Iniciação à Docência, é essencial para o bom desempenho da formação inicial dos/as ingressantes nos cursos de licenciatura, haja vista que possibilita ao/à aluno/a residente uma formação ampliada ao longo da graduação. A vivência direta e cotidiana na cultura escolar colabora para o amadurecimento da sua formação prática-reflexiva e da sua segurança emocional, tornando ímpar a sua formação inicial. Além do mais, encoraja à permanência discente no

curso de licenciatura oferecendo uma formação mais qualificada e uma renda financeira.

O PRP possibilita, também, o desenvolvimento da formação contínua dos demais membros envolvidos como professores/as coordenadores/as de área e professores/as preceptores/as, pois, atuar supervisionando licenciados/as nas suas diversas funções, incluindo, planejamento, regência, observação, estudos em grupo, socializações, encontros acadêmicos são tarefas desafiadoras e enriquecedoras para a qualidade profissional, estimulando provocações acerca da docência, da práxis e da pesquisa no campo da educação e do ensino de História.

São gerações formativas que se cruzam e compartilham saberes, abordagens, metodologias, problemáticas, angústias e se reconstróem nas suas identidades enquanto professores/as e pesquisadores/as de História, bem como cooperam-se na criação de uma rede de apoio, tão necessárias para o nosso tempo de ataques a educação, aos/as docentes e, em especial, aos/as professores/as de História.

Em relação à escola, consideramos que o Programa deixa rastros significativos na escola-campo, uma vez que, a atuação coletiva colabora para minimizar desafios que acompanham, principalmente, os/as estudantes e o ensino de História nas escolas públicas do século XXI, como: a urgência de se repensarem práticas e metodologias ativas e diferenciadas que estimulem a autonomia e o protagonismo juvenil; a formação integral, incluindo, competências socioemocionais; um ensino-aprendizado significativo, prazeroso e contextualizado junto a um público estudantil cada vez mais diverso e de presenças afirmativas nas escolas; além, dos usos pedagógicos e democráticos das novas tecnologias, diante das desigualdades sociais e despreparação tecnológica docente, ainda mais visível no contexto de aulas remotas.

Do ponto de vista social, acreditamos que o programa contribui para enfrentamentos cada vez mais necessários no combate das diversas formas de violências, intolerâncias, discurso de ódio, preconceitos e discriminações – seja nos espaços físicos, virtuais e no próprio ambiente escolar – e na construção de uma cultura de paz, através de um ensino multicultural e de respeito à dignidade humana. Além disso, coopera para a democratização da qualidade de ensino e a construção de uma justiça social, especialmente, para os sujeitos da escola-campo.

Os Programas de Iniciação à Docência, assim como os demais projetos de desenvolvimento do conhecimento e da ciência vem sofrendo consecutivos ataques e cortes de verbas pelo Governo Federal, o que se enquadra como o principal dissabor desse contexto de funcionamento do programa. Durante um período de aproximadamente três meses do ano de 2021, as bolsas do Residência Pedagógica ficaram suspensas, comprometendo o desenvolvimento pleno das atividades, a segurança financeira e, em alguns casos específicos, a sobrevivência dos/as bolsistas.

Após um longo processo de luta e resistência diante do que estava sendo posto, conseguimos o restabelecimento do repasse de verbas para a continuidade do Programa, no entanto, as visões para o futuro são embaçadas e turvas. Embora as expectativas sejam de continuidade desses Programas de Iniciação à Docência, como a Residência Pedagógica, as propostas de permanência pelas instâncias superiores, muitas vezes, chegam a ser desrespeitosas devido ao enorme pacote de cortes de verbas. É preciso lembrar que Educação é um investimento a médio/longo prazo e possibilitar uma boa formação inicial aos/as alunos/as das licenciaturas é um passo significativo para a aplicabilidade de um ensino significativo, libertador e democrático.

## **Considerações Finais**

O processo de formação de professores/as é um fazer-se constante, pois requer disciplina e dedicação. Os saberes produzidos pelos/as docentes no “chão da sala de aula” devem ser levados em consideração quando se pensa sobre os problemas da Educação no Brasil. Quem está cotidianamente na escola é quem sabe das dificuldades enfrentadas e dos desafios vencidos. Tardif (2010) afirma que os saberes docentes dos/as professores/as devem ser respeitados e valorizados, uma vez que o/a professor/a é um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele/a a estrutura e a orienta.

Assim sendo, um dos desafios atuais dos programas de formação de professores/as é estabelecer uma relação mais próxima entre a escola e a universidade e essa aproximação vem acontecendo de forma mais direta a partir de alguns Programas de Iniciação à Docência, como a Residência Pedagógica. O saber oriundo dos profissionais da educação básica é tão importante quanto os saberes acadêmicos. “A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político” (TARDIF, 2010, p. 243). Nesse sentido, precisamos resistir à exclusão que os/as profissionais da educação sofrem, necessitamos estar mais próximos um/a do/a outro/a e promovermos debates em torno das problemáticas que envolvem a sociedade e a educação na contemporaneidade.

## Referências

ANADON, Simone Barreto; GONÇALVES, Suzane Da Rocha Vieira. “Uma ponte para o Futuro”: (des)continuidades nas políticas de formação de professores. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 35-57, mai./ago, 2018.

BRAGANÇA, I. F. de S. Abordagem (auto) biográfica e acompanhamento: caminhos percorridos nos encontros de pesquisa-formação com egressos do curso de Pedagogia da FFP/UERJ. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 25-37.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências.

BRASIL. **DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 206, de 21/10/2011. Dispõe sobre o apoio à execução do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. In: BÓGUS, L., YAZBEK M. C. E BELFIORE-WANDERLEY, M.. (Orgs.). **Desigualdades e Questão Social**. São Paulo, EDUC, 1997.

CEARÁ. Diretrizes para o período de suspensão das atividades educacionais presenciais por conta da situação de contenção da infecção humana pelo novo coronavírus no âmbito dos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Ceará. **Secretaria da Educação do Estado do Ceará**. Fortaleza, CE, 2020. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2020/03/diretrizes\\_escolas.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2020/03/diretrizes_escolas.pdf) Acesso em 23 set. 2020.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente.** 2018. Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

FERNANDES, G. B. L. et al. Residência pedagógica: universidade, escola e egressos de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores / UERJ. In: FONTOURA, H. A. (Org.) **Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.** Niterói: Intertexto, 2011. p. 107-118.

FONTOURA, H. A. da. Residência Pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. **Revista de Educação Pública,** Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 307-372, 2011a.

FONTOURA, H. A. da. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, H. A. (Org.) **Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.** Niterói: Intertexto, 2011b. p. 11-23.

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da. CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SOBREIRA, J. L. B. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino**: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

## CAPÍTULO 3

# FONTE DOCUMENTAL E ESCRITA HISTORIOGRÁFICA: O ENSINO DE HISTÓRIA NAS PRÁTICAS EXTENSIONISTAS COM CORDÊIS<sup>1</sup>

*Paula Cristiane de Lyra Santos*

*Joaquim dos Santos*

*Fernanda Gabriela Gerhardt Costa*

*Emanuel Hallysson de Luna Gonçalo*

*Maria do Socorro da Silva Cruz*

*Francisca Monalisa Martins Santos*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-082-3**

## Introdução

Há cerca de quatro décadas, vimos assistindo à introdução de novas concepções da história, já que alcançaram a organização de currículos e a atuação dos professores e que modificam o ensino e promovem inovações teóricas e métodos renovados, substituindo as velhas práticas consagradas

---

<sup>1</sup> Uma versão anterior foi produzida para apresentação em evento de iniciação científica e de extensão em dezembro de 2022, assim como para publicação na *Revista de Extensão* da URCA.

de ensinar história, que valorizam sobretudo o fato político, o herói e a data. Concepções renovadas da disciplina a conduziram em busca de novos objetos, de novos temas e sujeitos que passaram a compor os currículos escolares e mostraram os caminhos trilhados pela pesquisa sobre o ensino de história, ao buscar um significado para sua existência.

Kátia Maria Abud

Nas palavras de Kátia Abud, as pesquisas recentes na área de ensino de história no Brasil vêm descortinando renovações teóricas e metodológicas significativas, ao passo em que também desnudam novas práticas de ensino nas quais outros objetos, sujeitos e temas têm ocupado os debates nas salas de aulas. No texto intitulado “Manter e Renovar o Ensino de História”, prefácio do livro “História: que ensino é esse?”, organizado por Marcos Silva (2013), Abud nos convida a continuar na luta pela renovação e manutenção do ensino de história. Para isso, precisamos, outrossim, criar novas práticas e ousar.

O presente texto apresenta reflexões sobre o desenvolvimento do projeto de extensão intitulado “Fontes documentais e a escrita historiográfica: uma ação em centros de documentação do Cariri cearense”, desenvolvido ao longo do ano de 2022.<sup>2</sup> Ele almejou formar estudantes de graduação, do curso de História, da Universidade Regional do Cariri - URCA, na prática de pesquisa histórica, bem como oferecer oportunidades de aprimoramento para egressos do curso.<sup>3</sup> Teve como objetivo principal realizar trabalhos nos quais os participantes fossem iniciados na pesquisa, nas regras do trabalho científico e também realizassem atividades de organização de acervo em instituições culturais na região do Cariri, no sul do estado do Ceará. Além disso, estimulou os discentes partícipes a realizarem atividades de divulgação do projeto e de saberes significativos para o campo do conhecimento histórico, tanto para o público universitário quanto para estudantes da educação básica.

---

<sup>2</sup> Projeto de extensão submetido ao edital N° 02/2022, da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Regional do Cariri, e a qual atualmente está vinculado.

<sup>3</sup> A URCA é uma instituição pública de ensino superior do estado do Ceará. Ver: <http://www.urca.br/portal2/>

A instituição selecionada para a ação foi o Centro de Cultura Cordel e Arte, que guarda um acervo de diversos cordelistas na cidade do Crato. Como metodologia de trabalho, foi adotada a leitura e catalogação dos cordéis. Nesta, se destacam a autoria, o título, a temática, e a imagem da capa, bem como a cidade da produção dos folhetos. Como resultado deste trabalho, foi catalogada a produção da cordelista Josenir Lacerda, já que ela escreveu mais de 90 títulos, além de ser a mantenedora do espaço cultural em questão. Também foi realizado um fichamento inicial de outras obras presentes no acervo, de outros cordelistas, que totalizam mais de 300 títulos. Ao longo do ano de 2022 foram beneficiadas mais de 100 pessoas pelas atividades realizadas, já que a catalogação do acervo favorece a pesquisa no local.

Já as palestras sobre a temática do cordel, patrimônio nacional reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), levaram conhecimentos por meios digitais e presencial a outras pessoas, principalmente alunos do curso de História da URCA, e também estudantes do ensino básico, situações nas quais se destacou a atividade sobre temática antirracista intitulada “Rompendo os cordéis: cordel com espaço de preconceitos e lutas”.

## **Conhecendo o Projeto**

Entre os diversos campos da escrita da História se encontra um que é o da reflexão sobre esta produção, este é a historiografia. Não é muito usual que seja desenvolvido um trabalho de extensão que se volte para uma ação/reflexão sobre o próprio campo de elaboração do conhecimento histórico, pois estudantes de graduação ainda estão se apropriando dos referenciais teóricos e das ferramentas básicas que no futuro se espera que os levem a uma prática crítica, com versões produzidas pelos mais diversos autores. Como lembram Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco (2013, p.42):

A confecção da História é sempre afetada pelo tempo, por isso, estudar a historiografia é rever e analisar os enfoques da narração, as interpretações, as visões de mundo, o uso de evidências ou documentos, assim como os métodos utilizados pelos historiadores no momento em que produziram a narrativa histórica sobre os acontecimentos passados.

Se levarmos em consideração que o curso de História da Universidade Regional do Cariri-URCA é uma licenciatura, que forma o(a) professor(a) para o ensino básico, e que este(a) tem que enfrentar diversos desafios na sociedade brasileira contemporânea, entre os quais, o de convencer os estudantes de um sentido positivo, não só para os estudos da disciplina História, como da própria educação no geral, fica claro o grande desafio que é enfrentado pelo grupo de docentes que se voltam para a formação inicial de professores. Logo, é impossível alcançar este objetivo sem que os discentes do curso se apropriem dos processos através dos quais o conhecimento histórico é produzido, e que conheçam os espaços que permitem a produção desse saber, já que sem estas ferramentas teriam que ser meros repassadores de narrativas produzidas por outros.

De acordo com Silva e Silva:

A maioria dos estudiosos concorda que a historiografia é uma disciplina imprescindível para o historiador. Sem ela, sem conhecer o que já se produziu em sua área de estudos, dificilmente ele poderá elaborar uma reflexão crítica. Além disso a maior parte dos historiadores inicia seu trabalho por uma bibliografia específica, ou seja, fazendo uma seleção historiográfica, ainda que não esteja preocupado em determinar os fundamentos filosóficos e políticos que impulsionaram aquelas obras[...] Para aprender como pesquisar, a melhor forma é se perguntar como os outros pesquisaram, o que constitui uma preocupação historiográfica. (SILVA; SILVA, 2015, p. 192).

Foi assim que surgiu a ideia de associar a formação dos discentes do Curso de História, e também de egressos, tanto na reflexão sobre a produção do conhecimento histórico, quanto com uma ação em espaços culturais com potencial para serem organizados enquanto espaços de pesquisas, muitos dos

quais já possuem a guarda de produtos culturais, faltando, entretanto, sua organização, para serem acessados pelos pesquisadores.

Enquanto ação de extensão, o trabalho desenvolvido junto às instituições de cultura, pesquisa e memória na região do Cariri se torna fundamental, já que estas sofrem de carência de recursos e enfrentam muitos desafios no que diz respeito à gestão, organização e manutenção. Assim, os desafios vão desde os materiais, até os humanos. Nesse sentido, a colaboração de voluntários é quase sempre bem vista pelas instituições e grupos.

Nesse direcionamento, esta ação se tornou de fundamental importância, mesmo que ainda não tenha sido possível um trabalho historiográfico que abranja os diversos níveis que esta análise demanda, como acima apresentado por Marieta Ferreira & Renato Franco (2013, p. 42), e ainda mais o emprego do método de trabalho que pode ser definido como uma crítica interna e externa das narrativas historiográficas em questão, acredito que seja fundamental para que os membros do projeto, alunos da graduação de História e ex-alunos, pratiquem o método de produção do conhecimento histórico de forma crítica.

De igual modo, neste processo se tornou fundamental que os estudantes deixassem de ser apenas públicos visitantes de acervos, mas que dentro dos limites de cada um, contribuíssem com a organização, preservação e divulgação dos artefatos culturais. Este início de caminhada para os estudantes do curso de História, tanto quanto pesquisadores, mas também enquanto produtores de acervos, pode ser propiciado por uma oportunidade de se adentrar em arquivos que guardam diversos formatos de documentos. Isto de fato é uma oportunidade ímpar para uma formação consistente de um profissional que pode compreender as diversas fases da produção da narrativa e de seu campo de conhecimento, e que contribui socialmente com a organização e preservação de acervos diversos.

Como sabemos, os documentos que dão base à produção do conhecimento histórico são produtos de sua época e, portanto, é necessário que eles sejam interpretados por aqueles que deles se utilizam para a produção de uma versão (ou mais) sobre a experiência humana no tempo. Hoje não se tomam os documentos como outrora, como uma prova de uma verdade única e positiva. Mas, como já destacou o historiador inglês Eric Hobsbawm, em sua obra “Sobre a História” (1998), a insistência de acompanhar cada afirmação feita com provas retiradas de diversos produtos humanos, que podem ir dos documentos oficiais até os mais privados, demonstra que a maior parte dos fabricantes destas narrativas acredita que existe uma diferença não menosprezável entre a verossimilhança possível e a falsidade, pressuposto fundamental a ser lembrado neste momento de disputas de narrativas diversas.

A execução deste projeto de extensão foi calcado, portanto, na defesa de que uma prática de pesquisa que leva o estudante da licenciatura em História da URCA, a lidar com um corpus específico de fonte, digamos assim, as fontes mais clássicas da produção historiográfica, os documentos escritos como registros paroquiais (registros de nascimentos, de casamentos, de óbitos, de crismas), cartas, portarias, provisões, decretos, livros de atas, relatórios de trabalho, livros de matrículas escolares, livros de irmandades, ou outras que possam ser julgadas pertinentes como obras literárias, fotografias, entrevistas, audiovisuais, folhetos de cordel, etc., se faz necessária ainda nos anos iniciais de suas formações.

Vale indicar que na presente edição do projeto foi escolhido como local de ação o espaço cultural Cordel e Arte, já citado e localizado na cidade do Crato. Esta escolha se deu depois de ser realizada consulta de relação produzida pela Secretaria de Cultura da cidade do Crato (SECULT), que realizou a certificação dos pontos de cultura do município. Após contato inicial com algumas

delas, foi definido que o Cordel e Arte seria a entidade na qual as práticas de organização de acervo e de pesquisa histórica se dariam, já que o espaço físico era favorável ao desenvolvimento das práticas e a responsável pelo espaço facultou o mais amplo acesso ao mesmo.

## **Refletindo sobre Conceitos e Práticas**

Como o título do projeto já indica, “Fontes documentais e a escrita historiográfica: uma ação em centros de documentação do Cariri cearense”, dois conceitos principais nortearam a formulação do projeto, a saber: fonte documental e historiografia.

Conforme Silva e Silva:

Fonte histórica, documento, registro, vestígio são todos termos correlatos para definir tudo aquilo produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico[...] Vestígio é a palavra atualmente preferida pelos historiadores que defendem que a fonte histórica é mais do que o documento oficial: que os mitos, a fala, o cinema, a literatura, tudo isso, como produtos humanos, torna-se fonte para o conhecimento da história. (SILVA; SILVA, 2015, p. 158).

Já no caso da historiografia reconhecemos que o termo abrange uma série de temas que podem ser tratados a partir dele, como por exemplo: a mudança que se dá ao longo do tempo na maneira de compreender ou produzir a História já que “[...] historiografia vem do grego e designa ‘aquele que escreve’; ‘descreve a História’.” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 42). Ainda de acordo com os mesmos autores “historiografia refere-se à História elaborada a partir da escrita da História. Diz respeito a qualquer parte da produção historiográfica, ou seja, ao conjunto dos escritos dos historiadores acerca de um tema ou período histórico específico” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 42). E ao nos referirmos a produção da História como disciplina não podemos esquecer de



elementos primordiais que são exatamente os vestígios, as fontes históricas, acima já destacadas.

Dessa forma, foi que a presente edição do projeto de extensão resolveu se dedicar a um tipo de literatura recentemente tornada patrimônio imaterial do Brasil, o Cordel. Concordamos com a pesquisadora Rosilene Alves de Melo quando esta diz que “os folhetos constituem uma fonte histórica privilegiada, pois reúnem as linguagens oral, escrita e iconográfica” (MELO, 2010, p. 24). Além disso, a literatura de cordel guarda um estreito vínculo social com o espaço territorial do Brasil, que costuma ser denominado de Nordeste.

No momento de sua pesquisa, a referida autora já indicava outros pesquisadores que tinham se dedicado ao estudo dos folhetos de cordéis, termo empregado pela mesma. Entre estes, cita aqueles que se dedicaram a estudar a figura do Padre Cícero, como os estudos de Marinalva Vilar de Lima, que focou em seu doutoramento em História a temática da morte nos folhetos de cordel, especificamente dos santos, dos amantes e dos políticos. Como santo popular do Nordeste, o Padre Cícero não poderia faltar nesta discussão e, segundo Marinalva Lima (2020), as representações sobre a morte e o morrer do Padre Cícero criam uma estrutura de apresentação das mortes em si nos cordéis, principalmente dos outros santos quanto dos políticos (SANTOS, 2022).

Além de pesquisadores e pesquisadoras que têm se dedicado a um longo tempo à temática dos cordéis, e que já ocupam postos nas instituições de ensino superior do Brasil, podemos identificar um movimento de ampliação desta produção temática quando professores da rede básica de ensino realizam sua pós-graduação em programas voltados para a formação de professores, como o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-URCA), que já conta com trabalhos que refletem sobre este estilo literário, e discutem o uso dos folhetos no ensino de História. Podemos citar dois destes, que são: 1. “A

narrativa da literatura de cordel no ensino de história: desafios e possibilidades”, defendido no ano de 2018 pelo professor de História Johnnys Eliel Torcate, da Rede Pública do Ensino do Ceará, que leciona na cidade de Juazeiro do Norte-CE, sob a orientação do professor Dr. Francisco Egberto de Melo; 2. O “Mulher também faz cordel! Uma abordagem historiográfica sobre as mulheres no ensino de História”, defendido no ano de 2022 pela professora de História Suellen da Silva Ferreira, da Rede Pública do Ceará, sob a orientação da professora Dra. Paula Cristiane de Lyra Santos. A professora Suellen Ferreira leciona na cidade de Jardim-CE.

Em relação a este último trabalho, vale destacar que a professora/pesquisadora escolheu para tratar da questão da presença das mulheres, ou da não presença, nas narrativas que circulam no ensino básico, um estilo mais contemporâneo da produção de cordelistas que se deu principalmente a partir da cidade de Juazeiro do Norte, movimento este denominado de Cordelistas Mauditos.<sup>4</sup> No caso, este movimento cultural trouxe à cena pública diversas mulheres que trataram de temáticas bem contemporâneas relativas às sociabilidades das mulheres, como no caso da violência contra a mulher e, destacadamente, o feminicídio, crime de ódio baseado no gênero.

Ainda nesta seara de novas temáticas, tivemos recentemente o trabalho de conclusão de curso – TCC, de autoria de Maria do Socorro da Silva Cruz, intitulado “Representações do feminino nos folhetos de cordéis de Josenir Alves Lacerda” e orientado pelo professor mestre Roberto Viana de Oliveira. Neste trabalho, a autora busca compreender as experiências das mulheres na escrita de cordéis a partir da obra da “cordelista Josenir Alves de Lacerda, ou seja, buscando entender a partir da perspectiva, interpretação e construção do imaginário da poeta, levando em consideração o âmbito político, social e cultural no qual as mulheres representadas são inseridas.” (CRUZ, 2022, p. 4).

---

<sup>4</sup> A grafia presente é a adotada pelo movimento de cordelistas da cidade de Juazeiro do Norte.

Em relação a estes dois últimos trabalhos, nos quais a mulher produtora de cordéis é uma das vertentes da análise, vale destacar que obras como as de “Os Excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros” (2006) e “Minha história das mulheres” (2007), a primeira obra organizada por Michelle Perrot, e a segunda de autoria da referida pesquisadora subsidiaram a discussão destas pesquisas, e no caso da escolha dos recortes temáticos não poderiam ser deixadas de lado.

Como já indicado, o projeto foi realizado no espaço cultural Cordel e Arte, com objetivo, inicialmente, de organizar e analisar acervo pessoal da cordelista Josenir Alves de Lacerda, que além de escritora, é artesã. A mesma ainda é a co-criadora da Academia de Cordelistas do Crato, ocupando a cadeira de nº 3, do patrono Enéias Duarte. Ela é a primeira mulher caririense, e a segunda cearense, a fazer parte da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), na cadeira nº 37, no Rio de Janeiro, quando em 2011 ela assume o lugar do poeta Gonçalo Ferreira da Silva. É válido destacar que Josenir Lacerda, juntamente com Bastinha Job<sup>5</sup>, foram as primeiras mulheres a fazerem parte da Academia dos Cordelistas do Crato, criada pelo radialista Elói Teles de Morais<sup>6</sup>. A poetisa escreve sobre assuntos e temas diversos, como religiosidade, mitos e lendas, cotidiano, cangaço, saúde, infância, mulheres e regionalidade, como a caso do folheto “Linguajar Cearense” (2011) um dos grandes sucessos de sua carreira.

O espaço Cordel e Arte, dirigido por Josenir Lacerda, é reconhecido e certificado pela Secretaria de Cultura do Crato (SECULT), fazendo parte de um conjunto de instituições e movimentos, como um dos mais de trinta pontos

---

<sup>5</sup> Nascida em janeiro de 1945, em Assaré-CE, de nome Sebastiana Gomes Almeida Job. Mudou-se para o Crato onde estudou Letras, e veio a tornar-se uma influente cordelista da região atuando também como professora em diversas instituições de ensino. Pesquisado em: <https://nordestinadosaler.com.br/2021/08/bastinha-job-e-a-arte-de-versar-com-humor/>

<sup>6</sup> “Poeta popular, folclorista, locutor, escritor, advogado (Faculdade de Direito do Crato, 1980), jornalista e servidor do Ministério da Agricultura, homem plural, Elói Teles de Morais nasceu em 19 de abril de 1936.” Pesquisado em: <https://memoriasdapoesiapopular.com.br/tag/eloi-teles-de-morais/>

de Cultura no Crato. O local não disponibiliza apenas cordéis, mas também artigos de artesanato como bonecas de pano, xilogravuras, livros, bordados, dentre outros. O espaço é uma verdadeira “bodega cultural”, em que é possível ter acesso aos conhecimentos da própria proprietária e também da Região do Cariri, a partir dos objetos e artigos que estão guardados no espaço.

A partir da referida entidade, também foi criado o Coletivo Cordel e Arte, que recebe o mesmo nome da instituição, sendo este uma coletividade artística e cultural do município do Crato – CE, formado por vários artistas que atuam principalmente na área da literatura de cordel, literatura no geral, teatro, artesanato e narração de estórias/histórias. Segundo membros do coletivo, suas atividades são direcionadas ao desenvolvimento de ações de mediação e incentivo à leitura e divulgação da literatura de cordel, e também de realização de performances de narração de histórias e causos populares, nos quais são incorporados elementos performáticos teatrais.

Vale destacar, ainda, que a maioria dos membros do Coletivo Cordel e Arte, pertencem à Academia dos Cordelistas do Crato (ACC), instituição que como o Cordel e Arte, também é reconhecida pela SECULT- CRATO como um dos pontos de cultura da cidade. A ACC existe há mais de 30 anos, e está localizada no mesmo município, tendo sido a mesma criada pelo radialista e folclorista Elói Teles de Moraes, no ano de 1991.

Segundo Josenir Lacerda, o radialista Elói Teles, vendo que o cordel estava “perdendo força”, resolveu criar uma associação de cordelistas para que eles pudessem publicar seus folhetos, com o objetivo de manter este artefato cultural vivo. Assim, a academia tinha, inicialmente, o objetivo de propagar e divulgar a literatura de cordel. Os mais de 20 cordelistas que ocupam a Academia fazem um riquíssimo trabalho na produção e publicação de cordéis. Estas obras também contribuem com a produção do conhecimento histórico, já que

estes folhetos são não só lidos pelos apreciadores da literatura de cordel, quanto por pesquisadores em busca de conhecer e fundamentar a produção do conhecimento que realizam, e que tomam o cordel como fonte em diversas temáticas.

Em relação às atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão durante o ano de 2022, diante da grande produção de folhetos dos poetas locais, partimos para a catalogação de cordéis que se encontravam no espaço do Cordel e Arte, visando, inicialmente, dar destaque aos poetas da Academia dos Cordelistas do Crato – ACC. Para a realização da ficha catalográfica foram desenvolvidos dois modelos de fichamento. O primeiro deles foi construído de forma minuciosa, contendo resumo do cordel, estilo de metrifcação, descrição das ilustrações da capa, palavras-chave, ano e local de publicação. O segundo modelo está sendo construído de maneira mais simples, contendo apenas título, autor, coautor, capa (o nome do xilógrafo ou desenhista), data e local de publicação.

Para definir as informações que iriam constar das fichas, os critérios de desenvolvimento de ambas foi utilizar como direcionamento a demanda apresentada pela coordenadora do espaço, em relação a busca de pesquisadores das obras do acervo, a fim de criar um catálogo que venha a facilitar o acesso a todos os títulos presentes no espaço em questão.

O primeiro modelo de ficha foi aplicado para as obras da cordelista Jose-nir Lacerda, tendo inicialmente se trabalhado com mais cautela, e ao longo dos meses a atividade de catalogação foi tornando-se mais ágil, conforme desenvolvia-se uma maior experiência. Devido a isso, a conclusão do fichamento das obras da literata, deu-se em cinco meses, sendo registrados um total de 91 cordéis da poetisa. Tendo em vista o tempo de duração da primeira fase do projeto, o segundo modelo de fichamento está sendo aplicado, de forma simplificada, aos demais autores que têm obras no acervo, tendo sido definido como critério se iniciar com os poetas membros da Academia de Cordelistas do Crato. Até o

momento, foram fichados mais de 200 folhetos, e entre os autores analisados se encontram Luciano Carneiro, Dalinha Catunda, Bastinha Job e Maria Rosário Pinto.

Vale ainda indicar que tradicionalmente a prática da literatura de cordel e a arte da xilogravura se cruzaram, e juntas elevaram o poder de alcance das duas formas artísticas, pois a xilogravura é uma técnica artística muito antiga: moldes de madeira são cuidadosamente esculpidos, pintados e pressionados sobre a superfície desejada, carimbando-a com a imagem esculpida. Da mesma forma, as xilogravuras que estão na maioria dos casos presentes nas capas dos cordéis, dão forma a imagens que representam palavras e conceitos discutidos no interior da obra, trabalhando junto com o cordel como uma prévia para o leitor do que ele está prestes a encontrar na obra literária em questão.

Então, além das fichas elaboradas para análise do acervo, percebendo a potencialidade da iconografia dos materiais manuseados, foi inserida ao projeto uma pesquisa direcionada às capas dos folhetos, levando em consideração sua grande abundância, encontradas nas edições de cordéis do acervo. Esta outra frente de trabalho consiste no desenvolvimento de um inventário que inclui o registro fotográfico de todos os cordéis do acervo, dando destaque à capa, identificando a técnica de produção da imagem e a sua autoria, sempre que possível.

Entre as imagens encontradas se destacam diversas técnicas de produção, que variam de acordo com as escolhas editoriais. Entre elas, encontram-se capas com registros fotográficos (com ou sem autoria identificada), como por exemplo, o cordel “Um amor pra vida toda - Evanede e Francisco”, do fotógrafo Edmilson Pereira. Também se evidenciam capas com desenhos, como o de Jordanna Katielly no folheto “A lenda dos diamantes”, e xilogravuras, como a encontrada no cordel “A moça do encantamento e a fada da natureza”, produ-

zida por Zé Gouvim, entre outras que utilizam das tradicionais, ou das novas técnicas de ilustração.

Com a capacidade de se abordar diversos temas, com o uso do cordel como fonte, não é difícil imaginar as possibilidades da incorporação desses materiais no ensino, que podem auxiliar como uma ferramenta repleta de pertencimento social e tradição, ou mesmo de desconstrução da tradição, trabalhando o ensino-aprendizado de forma lúdica e fluida. E ao observar essa impressionante variedade no acervo do Cordel e Arte, foi possível perceber o leque de metodologias que podem ser adotadas a partir de determinadas obras em sala de aula, fugindo assim das metodologias de ensino tradicionalmente usadas. De tal modo, observa-se o cordel inserido no ensino de várias maneiras, para o auxílio na discussão dos mais variados conteúdos e, com isso, o aprendizado seria potencializado.

Logo, em paralelo com o trabalho no acervo, o projeto de extensão se propôs a realizar atividades que incluíssem a comunidade do ensino básico e acadêmica da URCA. Foi realizada uma palestra sobre patrimonialização do cordel para a comunidade acadêmica, tendo como título “Literatura de cordel: Patrimonialização, Pesquisa e Produção Contemporânea”, proferida pela professora e historiadora Dra. Rosilene Alves de Melo, que contemplou cerca de 50 alunos do curso de História e também uma oficina sobre a representação de personagens negros da história na literatura de cordel, realizado na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Juvêncio Barreto, no mês de novembro do ano de 2022, como parte das atividades programadas para o dia da Consciência Negra, intitulado “Rompendo os cordéis: cordel como espaço de preconceitos e lutas”.

Figura 1 – Minicurso



Fonte: acervo dos autores, 2022.

Para a realização da oficina foram utilizados cordéis catalogados no acervo particular da cordelista Josenir Lacerda, e a leitura crítica dos mesmos, não só como subsídios para a produção da atividade, quanto como fonte no momento de realização. Durante a oficina, foram utilizadas: a exposição de slides e *qr codes* interativos para a realização das leituras de trechos de cordéis selecionados. Foram ainda expostas para os estudantes, as capas de alguns folhetos com ilustrações relativas à temática, e tábuas de xilogravuras, para reforçar o debate sobre os estereótipos da estética negra, retratadas tanto nos cordéis quanto nas xilogravuras. Se buscou ainda a reflexão sobre o tema a partir da provocação dos alunos e alunas presentes, para que eles associassem a discussão realizada com suas experiências de vida, e com os conhecimentos sobre as questões em discussão. Vale ressaltar ainda que a turma escolhida do primeiro ano tem em sua grade curricular uma disciplina eletiva sobre o cordel, a partir da estrutura



do novo ensino médio e, portanto, também foi selecionada por este motivo, já que a equipe do projeto avaliou que isto seria um aspecto favorável para a discussão crítica sobre a literatura de cordel.

## **Conclusão**

O desenvolvimento do projeto de extensão intitulado de “Fontes documentais e a escrita historiográfica” agregou um caráter social de contribuição já que existe o pressuposto que seja promovido no âmbito da extensão, uma prestação de serviço à comunidade. Porém, não podemos deixar de considerar que a formação de professores de História já é uma prestação de serviço, já que os profissionais formados saem preparados para ocupar diversas funções na sociedade.

No caso do Curso de Licenciatura de História da URCA, a construção e o desenvolvimento dos projetos de extensão universitária, como práticas formativas para o ensino de história, vem sendo construída como um processo. Alguns professores têm se empenhado em promover projetos junto à comunidade que mantém o caráter de ensino, quanto outros têm extrapolado este limite, indo em busca de espaços de memória e centros de documentação para levarem os licenciandos a contribuírem com as mais diversas atividades destes espaços.

A ação desenvolvida durante o ano de 2022 pelo projeto aqui exposto foi uma importante contribuição dada pela URCA, pela Pró-reitoria de Extensão, e pelo Departamento de História e os seus graduandos e egressos, para o fortalecimento da instituição cultural selecionada. Ações como essas são importantes por fortalecerem as iniciativas de pessoas e entidades que visam manter, ou dar destaque, às práticas culturais que por suas características de produção ou de pertencimento a grupos locais ou regionais, encontram dificuldade de serem valorizadas e reconhecidas como parte da diversidade cultural brasileira.

## **Referências**

BEZERRA, Sandra Nancy Ramos Freire Bezerra. **Do Cariri para o mundo: a musealização da xilogravura do cordel e os sentidos da arte popular no Brasil (1955-1965)**. 2020. 305f. Tese (Programa de Pós-graduação em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular – CNFCP. **Literatura de Cordel: Dossiê de Registro**. Brasília: IPHAN, 2018. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie\\_Descritivo\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Descritivo(1).pdf) Acessado em: 27.9.2022.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso das imagens como evidência histórica**. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

CRUZ, Maria do Socorro da Silva. **Representações do feminino nos folhetos de cordéis de Josenir Alves Lacerda**. 2022. 32 folhas. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Departamento de História, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2022.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FERREIRA, Roberto. **A literatura de cordel no ensino de História: Uma proposta de intervenção com oficinas pedagógicas**. Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, Cajazeiras, 2018.

FERREIRA, Suellen da Silva. **Mulher também faz cordel! Uma abordagem historiográfica sobre as mulheres no ensino de História**. 2022. 140 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2022.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

LIMA, Marinalva Vilar de. **Loas que carpem: a morte na literatura de cordel**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

MELO, Rosilene Alves de. **Arcanos do verso**: trajetórias da literatura de cordel. Rio de Janeiro: Letras, 2010.

MOURA, Clóvis. **O preconceito de cor na literatura de cordel**. São Paulo: Resenha Universitária, 1976.

PERROT, Michelle (Org.). **Os Excluídos da História**: operários, mulheres, prisioneiros, São Paulo: Paz e Terra, 2006.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Francisca Pereira dos. **Romaria dos Versos**: mulheres autoras na resignificação do cordel. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2002.

SANTOS, Paula C. L. A Morte o morrer dos homens santos, dos amantes e dos políticos nos folhetos de literatura de cordel. **Revista M.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, jul./dez., 2022. Disponível em: <http://seer.unirio.br/revistam/article/view/11994/10992>. Acesso em 30 de out. de 2022.

SILVA, Bruna Gabriella Santiago. **Erguer a voz**: as representações das mulheres negras na literatura de cordel de Jarid Arraes. 2022. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Sergipe, 2022.

SILVA, Kalina Wanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

SILVA, Marcos (org.). **História**: que ensino é esse? Campinas: Papyrus, 2013.

## CAPÍTULO 4

# HISTÓRIA PÚBLICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO: A PRODUÇÃO ARGUMENTATIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

*Carlos Augusto da Silva*

*Fernando Alves de Oliveira*

Doi: 10.48209/978-65-5417-082-4

### **Introdução**

A pandemia de Covid-19 explode em março de 2020 no Brasil e, especificamente no meio educacional, as consequências são grandiosas. Uma nuvem nebulosa de incertezas e dúvidas quanto à sobrevivência se instaura dentre as pessoas, em especial, os jovens estudantes da sociedade brasileira.

Aos poucos, a economia é arrasada, afetando, também, a estrutura educacional. As perdas no processo de ensino-aprendizagem são percebidas pela juventude e seus familiares, sobretudo, as classes menos favorecidas e, ainda mais especificamente, os estudantes oriundos de escolas públicas.

Nessa perspectiva, a tecnologia contribui para que o processo educacional não sofra tanto o impacto causado pela pandemia, ao ponto de serem criados mecanismos e utilizadas ferramentas pedagógicas imprescindíveis em tempos difíceis e atípicos, apesar de que, muitas vezes, sua importância não é percebida pelos jovens.

Com isso, entende-se que o papel da escola é de, mediante as incertezas do nosso cotidiano, ajudar a enfrentar as dificuldades, com a aquisição de novos conhecimentos pertinentes à formação integral dos indivíduos, bem como contribuir com a redução do abandono e da evasão escolar, especialmente na realidade do ensino remoto.

Nessa perspectiva, no âmbito do modelo de Escola Cidadã Integral, foi proposta uma disciplina eletiva chamada “Fazendo História, pensando sobre a vida: a hora e a vez de mostrar sua opinião para o mundo”, na qual foram debatidos temas contemporâneos que fazem reflexões sobre a nossa sociedade. Com isso, algumas temáticas (trabalhadas a partir de debates, palestras, exibição de vídeos, realização de oficinas de criação artística e de produção textual) foram pertinentes para se trabalhar com práticas pedagógicas de enfrentamento e minimização da violência na escola, organizados em três grandes eixos: Direitos Humanos, Racismo e Violência Urbana.

A partir destes eixos, desdobraram-se temas como “Preconceito”, “Feminismo”, “Homofobia”, “Violência Policial”, “Guerra às Drogas” e “Covid-19”,

contextualizados histórica e sociologicamente, de forma que os estudantes produzissem, ao todo, 15 textos, de caráter artístico e argumentativo. Destes, os cinco que compõem o corpus da nossa análise foram os escolhidos, considerando sua relevância e adequação aos objetivos da pesquisa. Na seção de “Análise de Dados”, foram selecionados alguns dos materiais, cujos autores serão identificados apenas por letras, uma forma de resguardar suas identidades.

As ações foram realizadas no 1º semestre de 2021, na Escola Estadual Cidadã Integral Compositor Luis Ramalho, em João Pessoa (PB), onde lecionamos, envolvendo 22 alunos das três séries do Ensino Médio. Além dos objetos de aprendizagem ligados à História, foram trabalhados os seguintes de Língua Portuguesa: “Fundamentos da Argumentação” e gêneros textuais “Debate de Opinião”, “Charges” e “Slam”. Estes foram aprendidos durante as aulas e produzidos por eles, falando ou escrevendo, o que gerou, inclusive, como materialização das discussões empreendidas, um e-book que trouxe uma compilação das produções dos estudantes.

Considerando o contexto de trabalho desenvolvido na escola, foi eleito como objeto de estudo deste artigo, realizado a partir dos textos produzidos na eletiva, a competência dos estudantes para argumentar sobre os fatos do cotidiano, levando em conta o contexto histórico no qual estão inseridos, a saber: crise pandêmica global; polarização política; desvalorização de direitos constitucionais; aumento dos índices de violência urbana; ameaça aos Direitos Humanos e à democracia, dentre outros problemas da contemporaneidade, a partir do seguinte problema, que impulsionou essa pesquisa: de que maneira o componente curricular de História pode contribuir, de forma interdisciplinar, para a melhoria da capacidade argumentativa dos alunos?

Estabeleceu-se como objetivo geral desenvolver a capacidade de argumentação, a partir da produção textual dos alunos, ao refletir sobre as várias versões da realidade com as quais são confrontados diariamente. Como objetivos específicos, procurou-se propiciar o contato com gêneros textuais argumentativos diversos, explorando-os em todas as suas características, além de contribuir para o entendimento do fazer histórico que envolve os temas contemporâneos abordados nas aulas. Isso tudo considerando a hipótese de que ainda há muito a ser conseguido no trabalho com argumentação na escola, sendo a Ciência Histórica essencial, já que contribui para que os alunos entendam melhor as realidades sobre as quais são instados, falando ou escrevendo.

Acredita-se que essa abordagem se justifica como meio de ajudar os estudantes a aguçarem seu olhar para os fatos que estão acontecendo ao seu redor, a partir dos debates, da leitura de textos, da discussão sobre vídeos e músicas, da reflexão sobre podcasts, ainda a compreenderem, e melhor, opinarem sobre os fatos políticos, sociais, culturais e econômicos que marcam nossa época. Assim, se queria que os discentes, como parte integrante, como agentes transformadores do seu tempo, refletissem sobre a história que estão ajudando a construir agora mesmo, na escola, na igreja, na família e na comunidade.

Dessa forma, também era a ideia entender as ferramentas de produção da argumentação por parte dos estudantes a partir de suas impressões sobre o mundo que os cerca, levando em conta, nesse caso, os acontecimentos do passado e do presente. Isso tudo é potencializado em época de pandemia de Covid-19.

Como lastro teórico, foram eleitos a História Pública, com base em Liddington (2011) e Ferreira (2018), além de Consciência Histórica, a partir de Albieri (2011) e Cerri (2011) e a argumentação na escola, com o aporte de Leitão (2011) e Ribeiro (2009). Com base nesses teóricos e considerando a

metodologia já explanada, realizou-se a análise do corpus e verificou-se que os estudantes mostraram que o processo de aquisição da argumentação, atrelado aos fatos da atualidade, contribuiu e muito para suas leituras de mundo e capacidade de lidar com a pluralidade dos sujeitos, e demais ganhos oriundos do respeito às diversidades socioculturais da sociedade brasileira, permitidos pelo processo educativo escolar. Tudo isso foi possível através do ensino-aprendizagem, o qual possibilitou a esses jovens desenvolverem suas reflexões dos acontecimentos de seus cotidianos de forma crítica e consciente.

## **“Conceituando” História Pública**

A escolha e o interesse pela definição de História Pública feita por Liddington (2011, p. 34), cujo estudo “[...] está ligado a como adquirimos nosso senso de passado – por meio da memória e da paisagem, dos arquivos e da arqueologia (e por consequência, é claro, do modo como esses passados são apresentados publicamente)” mostra, em certa medida, como esse campo de atuação profissional pode ser visto e pensado em suas origens em países como os Estados Unidos e a Austrália.

Na reflexão da autora, “História pública é ‘o novo nome para a história mais velha de todas’. [...] que se pode remontar as origens da história pública a meados da década de 1970 e ao desemprego entre os formados – e, em particular, à University of California, Santa Barbara” (LIDDINGTON, 2011, p. 34). Nessas condições, o interesse é dado para a empregabilidade dos profissionais historiadores nos espaços públicos, de acordo com a autora.

Em relação ao que Liddington (2011) define como “a história pública em estilo australiano”, é importante esclarecer que ela se desenvolveu em momento posterior ao movimento nos Estados Unidos e de forma “[...] crítica



a este (embora compartilhando sua preocupação com questões empregatícias e vocacionais)” (LIDDINGTON, 2011, p. 37). Há uma importante contribuição australiana, nesse sentido, de um alinhamento entre história pública e história comunitária.

Na Austrália, a história pública engajou-se tanto politicamente quanto na prática, lutando em batalhas comunitárias – mais controvertidamente como ‘historiadores da linha de frente’ em Sidney, entrando no tribunal, subindo sem medo no banco das testemunhas, submetendo-se a ardilosos interrogatórios pelos conselheiros da cidade, para defender e preservar subúrbios industriais da classe trabalhadora tradicional – literalmente, na linha de frente. (LIDDINGTON, 2011, p. 38).

*Que história pública queremos? What public history do we want?* É o título dado a um dos livros organizados e publicados aqui no Brasil que contribui para uma discussão de História Pública que se pretende desafiadora na historiografia contemporânea. Dessa forma, “se há 10 ou 15 anos a expressão história pública era pouco conhecida no Brasil, seu percurso da margem ao centro dos debates [...] permite descortinar reflexivamente, também, que história pública fazemos” (MAUAD; SANTHIAGO; BORGES, 2018, p. 10-11, grifo dos autores).

De acordo com Ferreira (2018, p. 33) “a escola é o local privilegiado quando se propõe refletir sobre a relação entre história pública e ensino. Mesmo porque, nas reflexões do trabalho docente, há centralidade para a prática”. Assim, existe um interesse nas discussões em torno de temas e debates que, em muitos casos, já são realizados pelos professores sem, muitas vezes, se darem conta de que, na prática docente, estão fazendo e refletindo sobre história pública, independentemente da disciplina ministrada por eles (FERREIRA, 2018).

Além do mais, o processo de ensino corrobora para que o professor realize “[...] operações que confluem para a divulgação, difusão e circulação do conhecimento histórico. E, ainda, estabelece a produção de um conhecimento

histórico escolar” (FERREIRA, 2018, p. 34) e isso é possível a partir de múltiplas práticas didáticas que estimulam os alunos e formulam esse conhecimento. Dessa forma, são vários os saberes e lugares envolvidos no diálogo entre os atores do processo de ensino-aprendizagem. “Enfim, a articulação desses locais e da experiência dos atores envolvidos na educação – professor, estudantes, comunidade escolar e sociedade – configuram a sala de aula/escola como um espaço, por excelência, de história pública” (FERREIRA, 2018, p. 35). Para ele, as ações docentes devem atrelar prática e teoria.

## **A Contribuição da Consciência Histórica**

A relação estabelecida entre História Pública, Consciência Histórica e Ensino de História, está, dentre outros fatores, no entendimento daquilo que Albieri (2011) aponta como outras formas de se entender a História Pública para além da dicotomia do que é público e do que é privado, trazendo como reflexão os limites desse embate, ao afirmar que a publicação de determinada informação passa, necessariamente, por questões de cunho ético, além do tratamento historiográfico que é dado. Segundo a autora, é frequente que a história pública

[...] seja pensada como um processo contínuo de publicação, que pode ser posto em movimento, ampliado, acelerado, nos muitos modos que poderiam ser reunidos sob a designação ‘educação histórica’ – para começar, o ensino convencional de história enquanto disciplina do currículo escolar. (ALBIERI, 2011, p. 20).

Além da publicação da “educação histórica” nos bancos escolares, Albieri (2011) reconhece a necessidade desse empreendimento partir ou emanar da historiografia acadêmica, uma conciliação de conhecimento científico, que precisa ser divulgado e mediado, também, pelo conceito filosófico de *consciência histórica*. “A expressão designa o modo como os seres humanos

interpretam a experiência da evolução temporal de si mesmos e do mundo em que vivem” (ALBIERI, 2011, p. 25).

No entanto, essa narrativa histórica oriunda da Academia elabora e se concretiza a partir das vivências culturais e do cotidiano manifestadas na condição humana, ou seja, quando se produz ciência, “[...] o historiar metodiza e corrige o cabedal da memória – sentimentos e documentos – para organizá-lo numa narrativa raciocinada. Mas a historiografia não teria objeto se, antes, este não fosse dado na consciência histórica” (ALBIERI, 2011, p. 27). Nesse sentido, o recurso à ideia conceitual de consciência histórica se fundamenta na esteira de uma história acadêmica que se pretende história pública.

Trata-se de uma visão teórica, que reconhece na condição humana o pressuposto histórico: pensamos e falamos historicamente, e esse é o modo pelo qual nos posicionamos na cultura. Assim identificamos o mundo ao nosso redor, assim construímos nossa identidade: sempre com a consciência do tempo, sempre elaborando algum tipo de narração que envolve o passado e remete ao futuro (ALBIERI, 2011, p. 27-28).

Cerri (2011, p. 12) lembra a questão das cotas raciais. Para ele, sua efetivação é a “demonstração de um debate nacional sobre o passado: para que fossem aceitas, foi preciso que pessoas em postos-chave [...] estivessem convencidas de que a condição do negro está associada a desvantagens pessoais” e que elas estão interligadas historicamente por um passado desfavorável a esses grupos humanos.

Tais questões, de fundo identitário, estão na base do conceito de consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas de pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido (CERRI, 2011, p. 13).

Outra base de entendimento desse conceito, segundo Cerri (2011), está na compreensão de que constantemente somos influenciados pela noção temporal de passado, assim como de nossa memória e cultura do ponto de

vista da experiência pessoal dos indivíduos. No entanto, Cerri (2011, p. 15) nos alerta que “a consciência histórica, entretanto, não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro”, estas permeadas pelas identidades individual e coletiva.

## **Argumentação na Escola**

A escola é o ambiente “por excelência” para realização de atividades ligadas à argumentação como forma de construir conhecimento, na perspectiva de que “argumentação, reflexão e construção do conhecimento são processos estritamente relacionados” (LEITÃO, 2011, p. 13). Segundo a autora, “o engajamento em argumentação desencadeia nos indivíduos processos cognitivo-discursivos vistos como essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão” (LEITÃO, 2011, p. 14-15).

A visão da autora é compartilhada por Dolz e Schneuwly (2004, p. 71), para quem “situações autênticas de argumentação [...] são, sem dúvida, lugares de aprendizagem”. Ribeiro (2009, p. 56) afirma ser necessária a implementação na escola de “práticas sociais que permitam aos alunos o exercício real da cidadania [...] como ouvir os argumentos do outro e, a partir daí, poder refletir e se posicionar, opinar sobre o que ouviu, refutar, justificar opiniões”.

Atualmente, tem se discutido bastante sobre a importância da cidadania, da formação ética dos indivíduos e do pensamento crítico e, nesse sentido, o trabalho com a argumentação seria um grande aliado, mas o que podemos perceber é que esta parceria necessária ainda não se concretizou, em sua plenitude (RIBEIRO, 2009, p. 57).

Para Mateus (2013), o que se chama de pedagogia da argumentação faz a diferença na formação dos jovens oferecida na escola.

A pedagogia da argumentação tem se tornado central para professores/as que se dedicam a práticas democráticas, buscando criar possibilidades para que

mais pessoas sejam capazes de pensar criticamente, de refletir cuidadosamente e de se posicionar de forma articulada frente a questões sociais de natureza política, econômica, cultural (MATEUS, 2013, p. 9).

Leitão (2011) afirma, inclusive, que a argumentação deve ser tomada numa perspectiva geral e interdisciplinar. Ela afirma que “a construção de conhecimentos [...] depende não só da mobilização de conteúdo específicos aos respectivos campos, mas, também, do apelo aos tipos de raciocínio (razões/ justificativas, objeções) de diferentes naturezas” (LEITÃO, 2011, p. 39), o que, na sua visão, oferece inúmeras possibilidades de trabalho em sala de aula.

## **Resultados e Discussão**

O principal material tomado como objeto de análise são os textos produzidos pelos alunos, ao longo das 16 aulas. No eixo de Direitos Humanos, foram selecionadas três produções textuais sobre os vídeos da FGV: o primeiro é da aluna “A”, da 3ª série. No vídeo “Dignidade Humana” é narrada a história de Felipe, que foi aprovado no vestibular para Medicina. Ele passou por um trote e se sentiu humilhado, desistindo da faculdade. Só que o ato foi exposto na mídia, que se posicionou contra a ação dos veteranos, alegando que houve exagero. Mas os estudantes antigos defenderam a prática, dizendo que é tradicional e ajuda os novatos a se enturmarem. Questionamos: o direito de Felipe à dignidade foi violado? Por quê? A resposta da aluna foi a seguinte:

Com certeza! Ele foi exposto, humilhado e ridicularizado na frente de todos. A partir do momento em que a pessoa diz que não está sendo engraçado, não é brincadeira. Brincaram com ele de uma forma que acabou com seus sonhos. Tudo que ele idealizou na faculdade, ele não pôde passar, por causa de pessoas irresponsáveis.

É possível perceber na fala da estudante o entendimento sobre Direitos Humanos e argumentação, já que ao afirmar “A partir do momento em que a

pessoa diz que não está sendo engraçado, não é brincadeira”, ela demonstra capacidade de argumentar e, ao mesmo tempo, o entendimento sobre o modo de enxergar como o direito da personagem do vídeo está sendo agredido, quando ele se vê vítima de humilhação. O uso dos adjetivos “humilhado”, “ridicularizado” e “irresponsável” mostra que ela teve posicionamento diante da realidade apresentada.

Na atividade sobre o gênero “charge”, foi explorado o conceito de Direitos Humanos a partir da arte argumentativa exposta na junção das linguagens verbal e não verbal. A aluna “B”, da 2ª série, fez a seguinte leitura do material abaixo:

#### Charge 1 – Programa Nacional de Direitos Humanos



Fonte: <http://grafar.blogspot.com/2010/02/charge-joel-almeida.html>

O conceito de “Direitos Humanos” não é garantido para todos. Na charge, dois moradores de rua, estão conversando e um deles pergunta “O que é Direitos Humanos?” e outro responde “Não sei nem o que é ser um Humano!” O morador de rua não sabe nem o que é ser um humano... Ele provavelmente nunca teve a oportunidade de ser uma pessoa (de fato), trabalhar, ter uma casa, comprar roupas, fazer as coisas que o direito humano garante. Enfim... a verdade é que os Direitos Humanos não são garantidos para todos.

Mais uma vez, observa-se a capacidade de argumentação da garota, que arremata sua análise com uma frase categórica (“a verdade é que os Direitos Humanos não são garantidos para todos”), certamente, baseada na interpretação do material, mas também em leituras prévias e outros recursos que a levaram ao conhecimento de mundo sobre o tema. Atrelado a isso, verifica-se o entendimento sobre o conceito de “cidadania”, ao afirmar que (“Ele provavelmente nunca teve a oportunidade de ser uma pessoa - de fato - trabalhar, ter uma casa, comprar roupas, fazer as coisas que o direito humano garante”).

A aluna “C”, da 3ª série, explorou o tema de forma poética. A partir das discussões empreendidas durante os módulos criou o texto abaixo, discutindo os Direitos Humanos e demonstrando sua importância. Ainda faz uma relevante alusão histórica, desde o título, remetendo-se ao lema da Revolução Francesa: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”.

**Igualdade, Liberdade e Fraternidade**

Os direitos humanos são normas  
Que necessitamos conhecer  
Para que seus direitos sejam garantidos,  
Você precisa compreender  
Criados para assegurar  
Todos sem exclusão  
Vieram para transformar  
A vida da população

Respeitar a todos é a sua base  
Preste atenção no que eu vou falar:  
O seu lema é a igualdade  
E só assim iremos avançar

Com direito à moradia  
Liberdade e educação  
Esses só são alguns  
Para exemplificação

Dizem servir apenas para bandido.  
Será que podemos concordar?  
Esse não é o caminho  
Que devemos trilhar.

Essa narrativa poética, com palavras do cotidiano da aluna, e de suas leituras extras, pode ser analisada de modo a compreender a capacidade de entendimento a partir da esfera política, social e de maneira crítica ao conceito de Direitos Humanos. Além disso, é possível perceber a busca pela transformação



da sociedade, na perspectiva da consciência da garantia dos direitos fundamentais dos indivíduos, como se observa na última estrofe.

O texto de “D”, 1ª série, no segundo eixo (Racismo) traz uma reflexão baseada em experiências pessoais sobre o tema. Inspirado pela música, o jovem expressa suas opiniões, utilizando-se de refinados recursos linguísticos, como a ironia, já no título, com o uso do adjetivo “lindo”, referindo-se ao problema do racismo. Além disso, demonstra conhecimento histórico e sociológico, interligando seu pensamento a conceitos como o de “Apartheid” e “Racismo Estrutural”, por exemplo. Ao final, apresenta questionamentos sobre o assunto, confrontando o leitor, convidando-o a mergulhar na reflexão sobre o problema, conforme lê-se a seguir:

### **O racismo estrutural e seu ‘lindo’ jeito de passar batido”**

#### O rap como forma de protesto

É notório que o racismo estrutural está presente em todas as esferas da nossa sociedade! Quase não percebemos mas, no dia-a-dia infelizmente, nós ainda cometemos atos racistas, mesmo que involuntariamente, mudar de calçada porque viu um “elemento suspeito” (na maioria das vezes, de pele mais escura), confundir um cliente com um funcionário da loja por, na sua visão, ele “parecer” mais com uma pessoa que está ali para servir e não ser servido como você, julgar um indivíduo de pele preta como ladrão, mesmo sem saber da sua história, simplesmente por ele estar numa condição melhor, são atos que, muito pelo Apartheid Cultural e silencioso, estão no “automático” de um “cidadão de bem” brasileiro e que muitas vezes, não está disposto a ser desconstruído.

A música “Hoje Não”, faixa do álbum “Histórias da Minha Área” lançado em 2020, pelo rapper mineiro Djonga, levanta uma reflexão sobre essa temática.

Ela começa fazendo uma análise sobre sua mudança de vida e a mudança de vida dos seus:

“Vi quem só andava com o mesmo chinelo  
Com o preço de uma casa no seu sapateiro  
Olhei pro braço dos cria, tá geral de Rolex  
Finalmente pude entender por que tempo é dinheiro”.

Logo após, relata uma abordagem policial sem nenhum fundamento, a não ser o racismo estrutural, mostrando, assim que mesmo com a fama e sucesso alcançados, ele não deixa de ser vítima de tal “câncer” que atinge nossa sociedade:

“Movimento suspeito, pediram pra encostar  
O doc tá no meu nome, é o que te deixa puto  
Só pode ser brincadeira, começa a perguntar  
Tem coisa errada na fita. Filhão, cê tá com quem?  
Sou eu por eu, doutor, sei, parece conto de fada  
Vai no histórico do Mac, ver quem o teu filho ama  
Pensou mesmo que o herói dele ia ser alguém de farda”.

O compositor ainda faz alusão ao plano de genocídio e silenciamento das minorias de forma indireta:

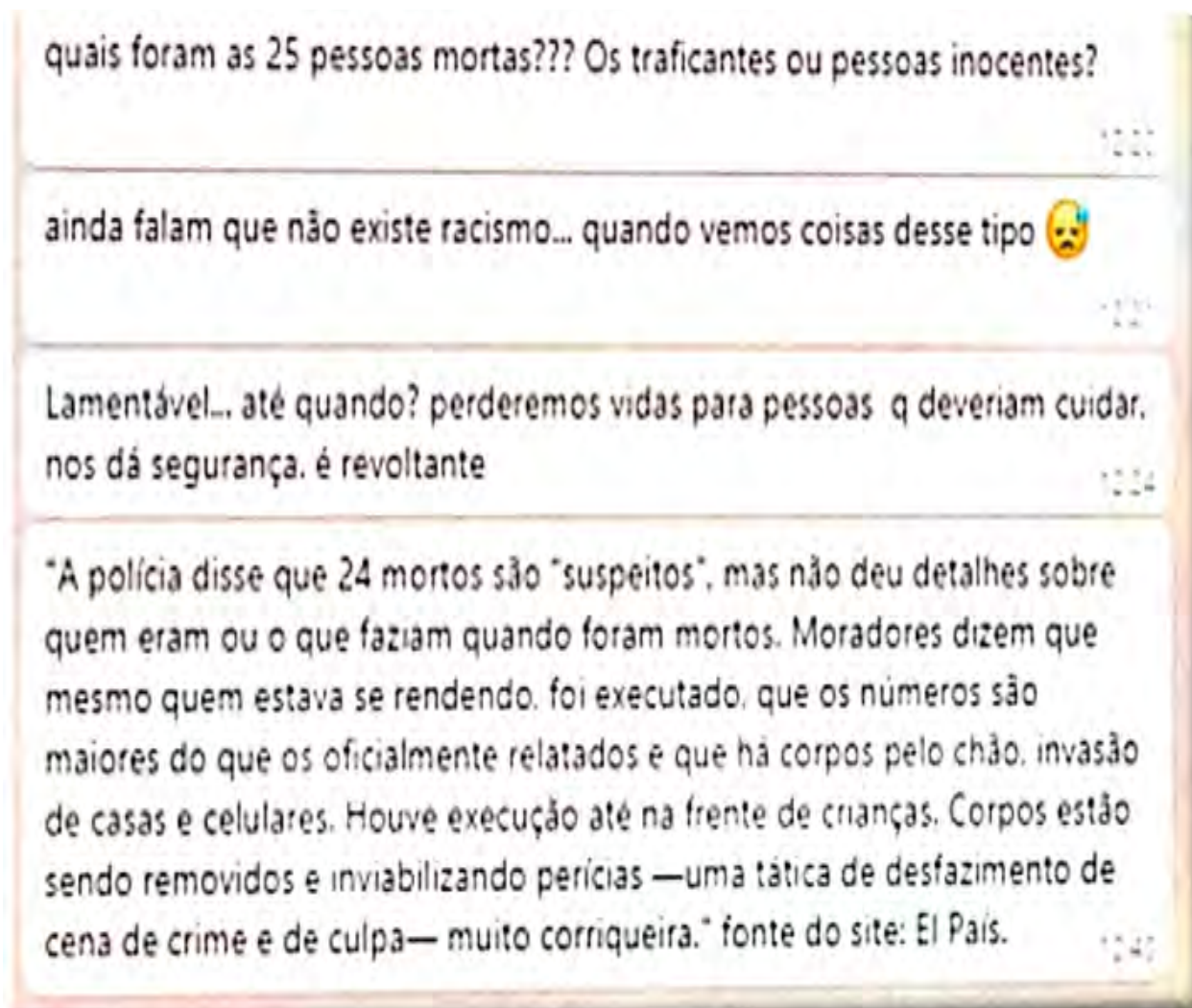
“É que enquanto doutor capota os de raça no soco  
Ela tá falando que ama ver um preto no topo  
Imagina seu moço neto com esse biotipo  
O mais fácil é eliminar todos esses garotos”

Tendo em vista os trechos da música, só evidencio a ideia de que o racismo estrutural é emergente. Dessa forma, trago uma reflexão: se Djonga fosse branco, será que ele seria tratado do mesmo jeito pelos policiais? A abordagem, sem nenhuma conduta suspeita válida, se tornaria realidade se fosse um branco? A resposta é mais uma comprovação do racismo estrutural, não só em relação à polícia, mas sim aos cidadãos em geral. Com a polícia é só mais explícito!

No eixo Violência Urbana, articulado, predominantemente, a partir da reprodução do episódio “Nós não podemos respirar: violência e racismo estrutural no Brasil” do *podcast* “PodQuestionar – História”, elaborado e produzido para uma coletânea de episódios chamada “Vozes da Quarentena”, pela histo-

riadora Sônia Meneses<sup>1</sup>, a escrita foi, na maioria dos casos, virtual, com destaque para as conversas no WhatsApp da turma, nas quais foi possível perceber um certo grau de argumentação, como veremos a seguir:

### PRODUÇÕES DOS ALUNOS, VIA WHATSAPP



<sup>1</sup> A produção e divulgação de *podcasts*, feitas por historiadoras e historiadores, pode ser visto como uma concentração midiática preocupados com os princípios metodológicos e epistemológicos da ciência histórica distintos, em certa medida, com a narrativa histórica feita, nos dizeres de Meneses (2018, p. 182) dos “grandes conglomerados de mídia.” No entanto e em se tratando de escrita histórica, “[...] o que deve ser observado nessas produções midiáticas são elementos concernentes também à prática historiadora convencional: a necessidade de pluralidade de versões, a ética na construção do passado, atenção aos riscos de manipulações de dados e informações a fim de favorecer determinadas visões da história, assim como as falsificações de acontecimentos em nome de demandas políticas e sociais” (MENESES, 2018, p. 187).

De fato, o sistema é fraquejado. A existência de pessoas ruins está em todos os lugares, a Polícia tem seus péssimos profissionais e pessoas que violam totalmente os direitos civis do cidadão.

não tem com essa desculpa de todos lugares tem pessoas ruins.um médico tem que saber exercer sua função.o piloto de avião tem que saber pousar.e o policial tem que saber exercer sua profissão e respeitar o cidadão

18.2

Sempre vai ter pessoas ruins em todo lugar, polícia, pessoas públicas, oficiais de justiça. Mas em quesito de invasões das operações policiais, o local em que se encontra a concentração de tráfico (tanto de entorpecentes e contrabando bélico) é infelizmente na periferia criando um certo "escudo-humano" com a população que não está envolvida nessa guerra urbana. São homens e mulheres trabalhadores que apenas querem ganhar seu ganha pão, jovens que futuros promissores e crianças que estão aproveitando essa liberdade de brincar e se divertir sem olhar o futuro perturbador.

15.51

Achei muito equivocada, em todo grupo na sociedade existem pessoas más e pessoas boas. Essa operação com certeza não foi para matar inocente e sim salva-los. Eu imagino a vida de quem mora em periferia tendo hora de sair e de chegar, vivendo sob o medo e as vezes não é dos bandidos e sim das balas perdidas. Agora, acho sim, equivocadamente falar que "ahh policial tira vidas de pessoas inocentes" não generaliza!

12.42

Fonte: Informantes da pesquisa

Percebe-se nos diálogos uma série de questionamentos sobre o trabalho da polícia. Não dá para esquecer o fato de que as discussões aconteceram “no calor” de três mortes violentas, das quais policiais são acusados. A tomada de posição se dá a partir do uso de adjetivos “boas”, “más”, “lamentável”, “péssimos” e “perturbador”. Por estarem se desenvolvendo em ambiente virtual, propício a uma maior informalidade, percebe-se nas conversas um tom quase emotivo (Até quando?) em muitos casos referendado pela pontuação ou por emojis.

Entende-se como mortes de pessoas inocentes, em circunstâncias inaceitáveis e, ainda por cima, trágicas, mobiliza a atenção dos jovens, fazendo com que se posicionem sobre a situação. Vale lembrar, inclusive, que o material ora em análise ocorre após uma discussão sobre o tema em sala de aula, mas é completamente espontâneo, já que não houve determinação do professor para que as interações acontecessem.

## **Conclusão**

O diálogo é um ato revolucionário de humanização. A ação pedagógica através das discussões empreendidas na eletiva “Fazendo História, pensando sobre a vida: a hora e a vez de mostrar sua opinião para o mundo” levou ao que podemos chamar de interdisciplinaridade entre História e Língua Portuguesa. A palavra de ordem foi argumentação sobre fatos contemporâneos. Nessa jornada, o trabalho, o pensamento e a opinião dos estudantes resultaram em uma motivação protagonista.

Assim, escutar as vozes desses sujeitos históricos e estimular a construção de outras narrativas foi mais do que coerente e inovador, do ponto de vista de uma educação democrática e de qualidade. Foi, acima de tudo, um grito e um ato de cidadania. Investimos dedicação, leitura, reflexão e diálogo entre docentes e discentes. Dessa forma, empreendemos nessa viagem de construção de conhecimento muitos saberes inovadores.

Creemos que os estudantes adquiriram uma maior capacidade de tomada de decisões, a partir de uma comunicação eficiente, sem prejulgamentos ou preconceitos, o que resultará em uma consciência histórica, que vise um futuro com mais igualdade, mediante a compreensão do presente.

No que se refere especificamente às habilidades de uso da língua, acreditamos, também, que as ações foram proveitosas para que entendamos o poder da palavra e as melhores formas de usá-la. Constatamos que, para além da reflexão solitária, da observação indolente, a discussão pública sobre os fatos que nos cercam, contribui para que, juntos, compreendamos os fenômenos que nos atingem, diretamente, como sociedade e, em muitos casos, também como indivíduos. Ouvir, tentar assimilar (e, quem sabe, aceitar) o outro só nos traz aprendizado e crescimento. Foi essa ideia que motivou nosso trabalho.

Em resumo, a preocupação do ensino-aprendizagem está, também, para as gerações vindouras, na perspectiva de uma educação inclusiva, plural e consciente, que contribui para a reflexão sobre o valor e o papel da História, ensinada no interior e fora da escola.

Com isso, passamos a acreditar, ainda mais, em uma sociedade melhor, com jovens que conhecem o passado, interpretam com propriedade o presente e, conseqüentemente, lutam por um futuro promissor. Esse é o mundo que devemos buscar!

## **Referências**

ALBIERI, Sara. “História pública e consciência histórica”. *In*: ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. G. O. (org.) **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DOLZ, at. al. “A Exposição Oral”. *In*: SCHNEUWLY, Bernard., DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. “Qual a relação entre a história pública e o ensino de História?”. *In*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. (org.). **Que história pública queremos? What public history do we want?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

LEITÃO, Selma. “O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula”. *In*: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na Escola: o conhecimento em construção.** Campinas: Pontes Editores, 2011.

LIDDINGTON, Jill. “O que é história pública? Os públicos e seus passados”. *In*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. (org.) **Introdução à história pública.** São Paulo: Letra e Voz, 2011.

MATEUS, Elaine. “Prefácio”. *In*: LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em Contexto Escolar.** Campinas: Pontes Editores, 2013.

MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (org.). **Que história pública queremos? What public history do we want?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MENESES, Sônia Maria de. “Qual a função da história pública em um país caracterizado por uma forte concentração midiática?”. *In*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (org.). **Que história pública queremos? What public history do we want?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A Construção da Argumentação Oral no Contexto de Ensino.** São Paulo. Editora Cortez, 2009.

## CAPÍTULO 5

# MULTICULTURALISMO, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES

*Joaquim dos Santos*

*Ana Cristina de Sales*

*Maria Arleilma Ferreira de Sousa*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-082-5**

### **Introdução**

Ao refletirem sobre o campo do ensino de história no Brasil do século XXI, Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca (2007) provocam a reflexão sobre o que ensinar num mundo multicultural. Tal questão recai no campo do currículo. Este é apresentado, e aqui entendido, como um movimento cerceado por disputas, pois é histórico, temporal, relacional. Nesses termos, é compreendido como um campo de relações sociais, culturais, políticas e econômicas. Ele interfere na história vivida do seu tempo. No compasso em que é produto, é



também produtor de relações, práticas educativas e saberes. “Assim, discutir o que ensinar e como ensinar história é discutir currículo. É conhecer contextos e lugares de sua (re) constituição” (SILVA, FONSECA, 2007, p.49).

Na contemporaneidade, muito tem se falado na construção de um currículo inclusivo, uma vez que nele perpassam interesses sociais que tentam, via parâmetros normativos, estabelecer que aspectos da cultura devem ser transmitidos às novas gerações, em detrimento da negação de outros. Logo, esse debate nos remete à relação entre cultura, poder e ensino de história. E a escola ocupa um papel importantíssimo como uma instituição cultural, social e política.

Nesse contexto, o multiculturalismo tem lugar e vem ganhando força. Aqui, concordamos com Silva e Fonseca quando indicam que:

O “multiculturalismo” se constitui num movimento, num campo político de embates, de constituição de identidades, no qual as relações de classe, gênero, etnia são relações de poder, autoridade, dominação e resistência na lógica da sociedade capitalista. Logo, não podemos confundir o respeito, a tolerância em relação às múltiplas experiências de grupos humanos e as lutas sociais pela transformação da sociedade. O respeito à diferença não pode significar o mascaramento ou a omissão perante as profundas desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil (SILVA, FONSECA, 2007, p.47).

Embora esse debate tenha avançado, identificamos que quando direcionamos nossos olhares para a relação entre ensino de história e educação em sexualidades nos espaços escolares, há muitas resistências. Aliás, tais resistências ou mesmo o silenciamento do tema sexualidade não se limita à disciplina escolar história, pois essa ausência também ocorre nas demais. É certo que, no início deste século, houve avanços na incorporação da educação em sexualidades como uma demanda nas políticas públicas, resultado da reivindicação de intelectuais, movimentos sociais e instituições educativas e de pesquisas, governamentais e principalmente não governamentais. Outrossim, é verdade que houve a inclusão da orientação sexual como um tema transversal nos Parâ-

metros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990 (BRASIL, 2000). Todavia, na prática, a educação em sexualidades tem sido um grande desafio, pois, como pontua Luiz Lopes (2013, p.125):

Ainda que o tema das sexualidades seja cada vez mais debatido fora da escola (na mídia, por exemplo) tal questão ainda é, em geral, um tabu em sala de aula, pelo menos nos discursos legitimados pelos/as professores/as. Estes frequentemente colocam a sexualidade no recinto da vida privada, anulando suas percepções e consequências sociopolíticas e culturais ao compreendê-la como uma problemática individual. Em tais discursos, os corpos na escola não têm desejo, não se vinculam a prazeres eróticos e, na verdade, não existem como forças constitutivas de quem somos nas práticas sociais (LOPES, 2013, p. 125).

No ano 2008, quando a primeira edição do livro *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas* foi publicado, Luiz Lopes pontuou como a sexualidade ainda era (e continua sendo) um tabu no campo educacional no Brasil, principalmente nos espaços educativos escolares. Ele lembrou como isso faz parte de um processo no qual fomos educados a ignorar os corpos e seus prazeres na educação. Como resultado, o corpo foi apagado, em contraposição às preocupações sobre a mente e a cognição, como se eles existissem separadamente. Sob esse prisma, nas salas de aulas as pessoas foram dessexualizadas e descorporificadas, visto que fomos educados a pensar sobre os estudantes sem perceber e/ou considerar suas etnias, suas identidades de gênero e orientações sexuais.

Nesse sentido, o processo de esquecer o corpo colaborou para a naturalização “de ideais corpóreos de raça como branquitude, de gênero como masculinidade e de sexualidade como heterossexualidade” (LOPES, 2013, p.126). De igual modo, as pesquisas sobre relações de gênero e sexualidades no campo da educação no Brasil desnudam a naturalização de tais ideais e os sofrimentos de muitas pessoas não conformadas com tais padrões. Dando ênfase às relações de poder nas quais estamos inseridos, uma vez que somos sujeitos do nosso

tempo, Guacira Lopes Louro (2012) lembra a necessidade de desconfiarmos daquilo que socialmente é apresentado como “natural”, especialmente no que diz respeito aos gêneros, seus papéis sociais e às sexualidades. Da mesma forma que Luiz Lopes (2013), ela direciona sua atenção, principalmente, para as instituições escolares.

Compreendemos como essas instituições são instâncias nas quais as diferenças precisam ser problematizadas a fim, dentre outras demandas, de colaborar nos processos de empoderamento, sendo estes essenciais na educação em direitos humanos (CANDAUI, 2013), no século XXI, os espaços educativos não escolares, a exemplos dos museus, também assumem a função de problematizar os saberes da cultura a serem transmitidos. Os espaços museais não são neutros, e tampouco inocentes (RAMOS, 2004). Outrossim, tais instituições podem frutificar conhecimentos sobre a construção e (des)construção das identidades e, assim, colaborar na formação de consciência crítica e histórica, no combater os preconceitos e as muitas outras formas de exclusão, como é o caso da LGBTfobia (o ódio contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e demais sexualidades não normativas). Abordar ou não tais questões são escolhas. Em outras palavras, os espaços museais estão inseridos nas demandas multiculturais do nosso tempo. A eles também cabe atitude, posicionamento ético e enfrentamento das desigualdades sociais resultantes dos processos históricos que compuseram nossa sociedade.

Como sabemos, a sociedade brasileira foi estruturada nas relações de dominação de raça/etnia, classe e gênero. Nessa construção, o racismo como um sistema estruturante fez uso da ideia de raça como instrumento de construção da superioridade dos brancos sobre os negros e indígenas; o escravismo (até o fim do século XIX) e, principalmente, o capitalismo fundaram as bases que constituíram com uma elite branca, conservadora, rural e urbana. E o patriarca-

lismo, tomando este como um sistema de dominação social de gênero em todas as esferas da sociedade, também identificado aqui como uma ordem patriarcal de gênero, estruturou a vida social para os privilégios dos homens, em detrimento das mulheres.<sup>1</sup> Nesses termos, todo o aparato do Estado brasileiro, e as relações econômicas, sociais, políticas e culturais foram estruturadas em hierarquias e formas de opressão, nas quais a raça, a classe e o gênero tornaram-se chaves de controle social e perpetuação de privilégios de uma minoria (homens brancos, ricos, cristãos, cisheterossexuais), sobre uma grande maioria da população (CARNEIRO, 2011; SAFFIOTI, 2015). Isso estruturou a sociedade brasileira numa plataforma de desigualdades, sobremaneira, raciais, de gênero e de classe.

Reconhecemos o museu como um espaço de questionamento poético e produção de conhecimentos, nos sentidos apresentados por Bezerra de Menezes (2010) e Régis Lopes Ramos (2004). Assim, esta proposta consiste em inquietar os olhares sobre práticas educativas por eles promovidas que colaborem no processo de formação de consciências críticas acerca da complexidade da sexualidade humana e suas dimensões históricas, sociais e culturais. Nesse direcionamento, os museus comunitários são importantes canais de reflexão e podem, em muito, colaborar na sintonia entre o ensino de história hoje e a educação em sexualidades. Como lembra o museológico Hugues de Varine (2014, p.32), a “museologia comunitária preocupa-se em libertar as próprias pessoas da alienação cultural, ou liberar sua capacidade de imaginação ou iniciativa, ou liberar a consciência dos seus direitos de propriedade sobre seu patrimônio, tanto material quanto imaterial”. Nesse sentido, esses museus funcionam como organismos vivos, mediante as demandas e ações dos grupos e comunidades que os gerenciam. Muitos deles são assessorados por profissionais, outros não.

---

<sup>1</sup> Sobre aspectos históricos globais da estruturação do patriarcado (domínio dos homens e do masculino sobre as mulheres e o feminino), ver Peter N. Stearns (2017).

De todo modo, eles permanecem em funcionamento, realizando ações museológicas enquanto são geridos e envolvidos pelas comunidades. Como são resultados de ações de sujeitos e grupos, eles também apresentam tensões, disputas e transformações sociais (VARINE, 2014).

Neste artigo, pretendemos analisar uma experiência educativa realizada na e a partir da Casa da Memória de Porteiras, museu comunitário fundado aos 21 de setembro de 2007, na cidade de Porteiras, no Cariri cearense. Este museu foi criado pelos jovens que naquele momento formavam o Grupo Retratores da Memória de Porteiras (REMOP), criado em 2004 e composto por cerca de dez integrantes, com idades entre 15 e 29 anos, sendo estes estudantes da educação básica, universitários e professores temporários da rede municipal de ensino. O REMOP foi formado a partir do curso de formação à distância sobre Memória e Patrimônio Cultural do Ceará, então promovido pelo Instituto da Memória do Povo Cearense – IMOPEC (IMOPEC, 2015, 2007; SANTOS, 2013, 2011). Em 2010, os jovens institucionalizaram a iniciativa numa associação comunitária, entidade mantenedora do museu, embora seus integrantes tenham optado por permanecer usando a identidade Grupo REMOP.

Para o desenvolvimento deste texto foram utilizadas publicações impressas e virtuais do grupo REMOP. De igual modo, a pesquisa faz uso dos boletins do IMOPEC, publicizados entre os anos de 2004, quando o REMOP foi criado, e 2015, ano em que o último boletim foi publicado. Além disso, utilizamos as publicações do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), quando fazem referência às programações do museu mencionado.

Vale destacar que esta pesquisa foi desenvolvida a partir do projeto de Iniciação Científica intitulado *Memória, História Pública e Ensino: O IMOPEC e a produção de saberes históricos (1988-2015)*, elaborado e coordenado pelo professor Joaquim dos Santos, durante 12 meses, entre 2017 e 2018. Este,

contou com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), junto à Universidade Regional do Cariri (URCA). O estudo contou com a atuação de cinco bolsistas, estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Médio na E.E.F.M. Aristarco Cardoso, localizada na cidade de Porteiras.<sup>2</sup>

Nesse cenário, cabe indagar: como os jovens do REMOP e da Casa da Memória construíram e promoveram o debate sobre ensino de história e educação em sexualidades? Que perspectivas foram apropriadas e serviram de base para firmar tal diálogo com a comunidade?

## **Gênero e Sexualidade em Debate**

A região do Cariri é considerada uma mesorregião sul cearense, possuindo fronteiras com os estados do Piauí, Pernambuco e Paraíba (IPECE, 2012). Além da sua diversidade cultural e natural, reconhecida internacionalmente e nacionalmente por instituições científicas, órgãos públicos e pesquisadores, a exemplo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2007), o Cariri também é lembrado pelos altos índices de violência de gênero sofrida, principalmente, pelas meninas, mulheres e população LGBTQIA+.<sup>3</sup> Como exemplo, lembro, como o *Jornal O Povo* noticiou, que entre os anos de 2001 e janeiro de 2012, ocorreram, no Cariri, “191 assassinatos de mulheres - a

---

2 O projeto contou com a participação dos estudantes Daniele Sousa, Joslene Tavares, Marcos Vinícius Santana, Mikaelly Silva e Vanderson dos Santos. Contou também com a colaboração da professora de língua portuguesa Karina Pereira, a quem agradeço profundamente. Além das atividades coletivas do grupo, foram: debates e apresentações de textos teóricos e de pesquisas históricas; análise das publicações do IMOPEC; produção inicial de textos acadêmicos. Cada estudante atua em um dos cinco eixos: 1. História e memória das comunidades indígenas; 2. História e memória das comunidades negras; 3. História, memória e museus comunitários; 4. História e patrimônio cultural imaterial; 5. História, patrimônio natural e movimentos ambientais.

3 No que diz respeito aos estudos sobre violência de gênero no Cariri cearense nos campos da educação e da história, destacamos, respectivamente, o livro de Iara Araújo et al (2019) e a dissertação de mestrado em ensino de história, de Jéssica Nuvens (2020).

maioria no âmbito doméstico e por motivações diversas (...). A taxa de violência contra a mulher na região é considerada uma das mais altas do Nordeste”.<sup>4</sup>

Tomando como ponto de partida o reconhecimento da necessidade de formar consciências históricas sobre as violências<sup>5</sup> e exclusões desses sujeitos, bem como pensando nos silêncios sobre o tema das sexualidades nos espaços educativos formais e não formais de Porteiras, o REMOP tomou a iniciativa de estimular ações voltadas à educação em direitos humanos, nesse caso, especificamente, no que concerne à compreensão da historicidade das relações de gêneros e da diversidade sexual.

Nos dias 17 e 18 de maio de 2013, o REMOP e a Casa da Memória realizaram o *VI Seminário Regional Espaço Aberto à Cultura (ESPACULT)*, com o tema *Memória e Sexualidade* (BRASIL, 2013).<sup>6</sup> Esse seminário vem ocorrendo desde 2004. Já naquela primeira edição, o evento impactou a população, momento apontado como o “despertar da sociedade” para o reconhecimento e a valorização dos seus bens culturais.

Dentre as ações promovidas pelo REMOP que mais causaram impacto, destaca-se a realização do ESPACULT (Espaço Aberto à Cultura), que teve seu primeiro evento na noite do dia 26 de novembro de 2004 com o tema “Porteiras: Arte e Memória”. Nesse momento, as crianças, jovens, adultos e idosos participaram do acontecimento que constou de uma exposição cultural, com fotografias dos lugares de memória e objetos do cotidiano, apresentação de dança, teatro e um concurso de redação e poesia com os estudantes porteirenses (SANTOS, 2011, p.102).

Com a realização desse primeiro evento, o REMOP percebeu a força da mobilização “popular”, reforçou a necessidade de continuar desenvolvendo

---

4 *Jornal O Povo*, Fortaleza, 30 de jan. de 2012. Disponível em: <http://www.opovo.com.br>. Acesso em: 28/11/2015.

5 A violência é uma ruptura da integridade da vítima: integridade física, psíquica, sexual e moral. Todavia, para não reduzir a complexidade dessa experiência a fatores individuais, entendemos a violência na perspectiva pensada através do conceito direitos humanos, entendendo-a “como todo agenciamento capaz de violá-los” (SAFFIOTI, 2015, p.80).

6 Conferir também em: <http://retratores.blogspot.com/search?updated-max=2013-05-25T10:31:00-07:00&max-> . Acesso em: 04 de ago. de 2022.

ações de pesquisa e de formação, e realizou, nos anos seguintes, novas edições. Em março de 2006, ele promoveu o *II ESPACULT: Memória e Patrimônio Imaterial*, e em setembro de 2007, o III, *Memória e Patrimônio Material*, momento no qual a Casa da Memória foi inaugurada (IMOPEC, 2007; SANTOS, 2011). Esta foi a terceira fundada no Ceará a partir dos estímulos do IMOPEC. Essa ONG sediada em Fortaleza possuía um programa dedicado às Casas da Memória. Como resultado, foram criadas a Casa da Memória de Jaguaribara (1998) e Jaguaretama (2005), situadas no Vale do Jaguaribe, e de Porteiras (2007), no Cariri (IMOPEC, 2015).

Sobre a atuação do REMOP no processo de construção da Casa da Memória de Porteiras, a historiadora e sócia do IMOPEC, Cristina Holanda, narrou em um texto curto intitulado *Os “novos” guardiões da memória de Porteiras*, e publicado no *boletim Raízes*, quando da inauguração do Museu:

O REMOP surgiu em 2004, a partir do estímulo provocado pelo Curso de Formação à Distância para Agentes Culturais promovido pelo IMOPEC. Desde então, essa trupe vem desenvolvendo, voluntariamente, de forma autônoma e criativa, várias ações que têm por finalidade sensibilizar os porteirenses para o registro, a valorização e preservação do seu patrimônio cultural, enfocando a diversidade de acordos, conflitos e tensões que o compõem. Entre essas ações está o ESPACULT (Espaço Aberto à Cultura), evento anual que agora entra na sua terceira edição, com atividades como oficinas, palestras, exposições, apresentações artísticas etc.

O grupo foi amadurecendo, registrando suas vivências e constituindo um rico acervo, fruto de pesquisas históricas, entrevistas com idosos, registros audiovisuais e fotográficos dos lugares da memória de Porteiras, coleta de objetos e documentos antigos encontrados no município. Com todo esse material em mãos, o passo seguinte era disponibilizá-lo para a consulta pública com a abertura de uma Casa da Memória, a exemplo da iniciativa pioneira, no Ceará, dos moradores de Jaguaribara, iniciada em 1998. (IMOPEC, 2007, p.3).

Após a criação da Casa da Memória de Porteiras, novas ações educativas começaram a ser desenvolvidas pelo REMOP. Mas o ESPACULT continuou como sua principal intervenção pública no campo da memória e do patrimô-



nio cultural. Como exemplo, notamos que em 2011 ocorreu sua quarta edição, com o tema *Memória e Afrodescendência*. Este, deu destaque à presença e às referências culturais do quilombo dos Souza (NUNES, SANTOS, 2021).<sup>7</sup> Foi nesse momento que o evento ganhou o status de um seminário regional (SANTOS, 2014). Em 2012, por sua vez, o *V ESPACULT: Memória e Natureza*, teve como marco a realização, pela primeira vez, de uma trilha interpretativa à Pedra Branca, importante bem cultural presente na memória social de Porteiras e na paisagem cultural do Cariri.<sup>8</sup> Como é percebido, em cada ESPACULT um tema era aprofundado, articulando as experiências da história e do patrimônio cultural do lugar com questões mais amplas, entrecruzando memória e cidadania cultural.

O *VI ESPACULT: Memória e Sexualidade*, ocorreu dentro das comemorações da 11ª Semana Nacional de Museus, cujo tema foi *Museu: memória + criatividade = mudança social*, evento estimulado pelo Instituto Brasileiro de Museus (BRASIL, 2013), em consonância com as propostas do Conselho Internacional dos Museus (ICOM), relativo às comemorações do dia 18 de maio, Dia Internacional dos Museus. Em Porteiras, o tema trabalhado buscou problematizar a consciência histórica sobre as relações entre a herança patriarcal, machista e sexista da formação histórica da região do Cariri e a violência de gênero e LGBTfobia, na atualidade. Com a mesma relevância, a Casa da Memória se preocupou em promover o debate sobre os papéis de gênero que historicamente foram e continuam sendo atribuídos às crianças (meninas e meninos), aos homens e às mulheres, bem como as tensões contemporâneas em

---

<sup>7</sup> Sobre os bens culturais dos Souza, ver também IMOPEC (2006).

<sup>8</sup> Sobre a Pedra Branca de Porteiras na paisagem cultural, ver Santos e Silva (2022). Sobre o V ESPACULT, ver detalhes e imagens no blog da Associação REMOP, a saber: retratores.blogspot.com.br. Essa edição do evento contou com a parceria do Serviço Social do Comércio (SESC), unidade Juazeiro do Norte, e Prefeitura Municipal de Porteiras.

torno das sexualidades e novos arranjos familiares. Como lembra a historiadora Guacira Lopes Louro:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação como as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, classe... (LOURO, 2012, p.32).

Figura 1: Segunda sede da Casa da Memória. 2012



Fonte: acervo do REMOP.

Dentro da programação do VI ESPACULT foram promovidas: uma mesa-redonda, que discutiu o tema *Memória e Sexualidade*; um cortejo de tradição cultural pelas ruas de Porteirás; um show musical na Praça da Liberdade (um espaço central da cidade); a abertura de uma exposição temporária na Casa da Memória e visitas guiadas à referida exposição (IBRAM, 2013).

Figura 2. Cortejo cultural. 2013



Fonte: acervo do REMOP.

Ao longo do evento, o debate entrecruzou gênero e sexualidade, o que demonstra que, embora sejam categorias diferentes, elas possuem conexões que as aproximam, como é o caso do debate sobre identidades de gênero, orientações e identidades sexuais, e, principalmente, as questões estruturais que perpassam a violência de gênero e a LGBTfobia, pois tais violências não são aleatórias ou naturais. Elas decorrem de uma mesma estrutura: “uma organização social de gênero, que privilegia o masculino” (SAFFIOTI, 2015, p.85).

A mesa redonda *Memória e Sexualidade* ocorreu na EEM Aristarco Cardoso. Ela foi composta por um historiador, um psicólogo e uma bióloga. Tal proposta tentou provocar um debate interdisciplinar com os estudantes, entrecruzando problemáticas tocantes às experiências históricas das relações de gênero, dando ênfase à ordem patriarcal de gênero, entrecruzando-a com as questões que tocam às identidades e orientações sexuais, suas conexões com a Psicologia e a Biologia. Tal momento foi pensado a partir das propostas e apontamentos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s), especialmente aquele dedicado aos temas transversais, no caso específico, o tema orientação

sexual. Conforme esse documento, que tem poder de lei, “a orientação sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados” (BRASIL, 2000, p.34). Tal intervenção pedagógica deve ocorrer em âmbito coletivo (não se limitando a um trabalho individual), de forma interdisciplinar e de cunho psicoterapêutico, dando ênfase às dimensões sociológicas, psicológicas e fisiológicas da sexualidade.

Seguindo essa orientação, o professor de História Joaquim dos Santos destacou as dimensões históricas e sociológicas das relações de gênero, trazendo à baila um longo processo (sistema) de dominação social, econômica, política e cultural dos homens sobre as mulheres, o patriarcado, e lançando luz à necessidade de construirmos a igualdade de gênero. Nesses termos, o gênero foi discutido como uma construção tecida nas relações. Seu caráter processual, político e histórico foi debatido, a fim de construir a compreensão sobre a necessidade de desnaturalizar as ideias atribuídas aos homens e às mulheres como seres “naturais”, definidos a partir das diferenças do sexo biológico (SILVA, 2013; SCOTT, 1989). Inclusive, chamando atenção para outras ideias e construções que fogem desse binarismo.

Nessa costura de muitos saberes, o gênero foi inserido no debate elucidando suas conexões nas relações sociais, culturais, econômicas, políticas, enfim, no liame cultura e poder. Nesses termos, tal categoria foi pensada a partir das considerações da historiadora Joan Scott (1989), que entende o gênero a partir de três pontos nodais, a saber: 1. sua dimensão relacional; 2. a construção das diferenças percebidas entre os sexos; 3. Um campo de articulação de poder.

O foco aqui foi pensar em diferentes pontos de vista relacionados aos gêneros, às identidades e orientações sexuais. Como a mesma relevância, esse

momento provocou o debate sobre a exclusão social vivida por pessoas que não se reconhecem como heterossexuais, e que se contrapõem à heteronormatividade. Assim, a violência de gênero e contra a população que naquele momento era identificada como LGBT, em suas diferentes formas, foi discutida. De igual modo, foram colocadas no debate a necessidade de afirmação das diferentes sexualidades e dos processos de empoderamento LGBT. O empoderamento foi uma palavra-chave discutida na ocasião. Aqui cabe lembrar que, de acordo com a educação em direitos humanos,

Entendemos o empoderamento como um processo que procura potencializar grupos ou pessoas que têm menos poder na sociedade e que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação à vida e aos processos sociais, políticos e econômicos, culturais etc. O empoderamento tem duas dimensões básicas intimamente ligadas uma à outra: a pessoal e a social. Esse enfoque considera a pessoa como um sujeito ativo, cooperativo e social. O centro desse enfoque pedagógico é relacionar o crescimento individual à dinâmica social e à vida pública, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamentos crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, às discriminações e à mudança social (CANDAUI et al, 2013, p.38-39).

O psicólogo André Inácio lançou perguntas aos estudantes sobre questões relacionadas aos papéis sociais e outras normas socialmente constituídas e relacionadas às relações de gênero e às sexualidades. Nesse momento, funções que no senso comum são atribuídas às mulheres e aos homens foram elencadas pelos partícipes, ao passo em que eram problematizadas pelo convidado. Esse exercício fez pensar sobre a construção dos papéis de gênero, bem como sobre como as expressões de gênero são muitas vezes percebidas de forma equivocadas, o que provoca preconceitos e exclusões de mulheres e da população que naquele momento era identificada como LGBT (e hoje é representada pela sigla LGBTQIA+, doravante assim nomeada). Com essa relevância, o debate foi direcionado para as relações entre gênero, sexualidade e saúde mental, a fim de

colaborar para a construção do autocuidado entre os jovens, a construção da sua autoestima positiva e a valorização da diversidade sexual e de gênero.

Por fim, a professora de biologia Socorro Gomes colocou em cena a reflexão sobre a dimensão fisiológica da sexualidade. Os perigos das relações sexuais precoces e sem preservativos foram abordados. Na ocasião, ela demonstrou a gravidade das doenças sexualmente transmissíveis e como elas podem atingir qualquer pessoa, independente da sua orientação sexual. Abordou, outrossim, as implicações e complicações da gravidez na adolescência, a fim de evitá-las entre as jovens. Nesses termos, corpo e saúde foram discutidos a partir da reflexão sobre a ciência biológica e as práticas sexuais. O que ficou em evidência nessa atividade foi a necessidade de construção de uma *cultura educacional da prevenção*, entendendo esta como “uma atitude pedagógica consciente de inclusão curricular, sobretudo da educação sexual a partir da infância” (FURLANI, 2015, p.132).

A *mesa redonda Memória e Sexualidade* colocou em debate, portanto, a necessidade de diálogo constante sobre gênero, sexualidade e saúde com e entre os jovens. O entrecruzamento de reflexões sobre as dimensões históricas e sociológicas dos gêneros, das práticas e identidades sexuais, o corpo humano e as fisiologias da sexualidade e as perspectivas psicológicas tocantes à construção social dos papéis de gênero, o autocuidado e a saúde mental fortaleceram o entendimento da complexidade desse debate e da necessidade constante de um trabalho conjunto e interdisciplinar, nos espaços educativos escolares e não escolares.

Figura 3. Mesa redonda Memória e Sexualidade. 2013.



Fonte: acervo do REMOP

Seguindo a programação do evento, a exposição *Sexualidade: papéis e amores* foi aberta ao público. Ela foi organizada pelo REMOP e montada na Casa da Memória, de forma criativa, e sem recursos. De início, um texto de apresentação convidava os visitantes a estranharem as relações entre gênero e sexualidade. Ao invés de esclarecer a problemática, o texto tinha a função de provocar uma primeira percepção sobre a proposta da exposição, ao passo em que também procurou lançar questionamentos para, a partir deles, os visitantes inquietarem seus olhares, a fim de perceberem o questionamento poético das palavras e das coisas ali expostas. Eis o texto de abertura:

O que sentimos quando revisitamos velhas cartas de amor ou avistamos mais um enlace matrimonial? Qual a natureza dos sentimentos amorosos e

da intimidade da sexualidade? Qual a relação entre sexualidade e identidade? E quais formas de amar e papéis sociais são construídos no cotidiano dos nossos dias? A exposição “Sexualidade: Papéis e amores” convida-nos a repensar as paixões, as brincadeiras amorosas, os prazeres e os dramas tecidos entre os amores e as práticas sexuais. Afinal, o que significa falar da libertação da palavra e das formas de amar?

A exposição de curta duração expôs objetos usados no cotidiano dos moradores da cidade. Alguns foram emprestados especificamente para aquela ocasião. Outros já pertenciam ao acervo do Museu. Eles foram expostos e problematizados na tentativa de provocar o estranhamento e a compreensão dos processos de construção social dos gêneros, bem como da construção cultural do corpo, as liberdades e pudores que recaem sobre eles, e, principalmente, na relação que socialmente é tecida entre sensibilidades amorosas, sexo e sexualidades.

Carrinhos e bonecas coloridas, feitas de plásticos, em grande escala e comercializados facilmente em feiras e lojas, foram expostos, no intuito de provocar a reflexão concernente às funções dos brinquedos na formação social e normativa dos gêneros. A ideia foi estimular a reflexão sobre como desde pequenos e pequenas somos direcionados a assumir expressões e papéis de gênero, que se estendem ao longo da vida, pois as posturas da ordem patriarcal de gênero se impõem desde a infância e se tornam marcos, marcas e cicatrizes físicas e emocionais nos jovens e adultos, muitas vezes perpassando toda a vida.

De igual modo, peças íntimas femininas, como um sutiã e um absorvente foram expostos, na tentativa de estranhar as mudanças no corpo feminino e a moralidade que historicamente lhe recobriu. Ao passo em que esses objetos estimulavam os visitantes a pensarem sobre os objetos que são impostos aos corpos das mulheres, também instigavam a reflexão sobre seus silêncios. Ao longo da história, ele foi atribuído às mulheres em variados aspectos, e o primeiro foi



justamente sobre o corpo, como lembra Michelle Perrot (2003, p.13):

Há muito as mulheres são esquecidas, as sem-voz da História. O silêncio que as envolve é impressionante. Pesa primeiramente sobre o corpo, assimilado à função anônima e impessoal da reprodução. O corpo feminino, no entanto, é onipresente: no discurso dos poetas, dos médicos, ou dos políticos; em imagens de toda natureza – quadros, esculturas, cartazes – que povoam as nossas cidades. Mas esse corpo exposto, encenado, continua opaco. Objeto do olhar e do desejo, fala-se dele. O pudor que encobre seus membros ou lhes cerra os lábios é a própria marca da feminilidade.

Na mesma sala, cartas de namorados escritas à mão e pertencentes a acervos privados foram coladas em uma parede, compondo um painel. A ideia consistia em estimular os visitantes a ponderarem sobre as sensibilidades amorosas, como as descobertas das paixões, os afetos, os enlaces e desenlaces. Afinal, a escrita e (n)o papel também corroboram na afirmação daquilo que é considerado feminino e masculino. Por fim, fotografias e imagens de casais e famílias foram expostas, colocando em cena a pluralidade de afetos e os novos arranjos familiares da contemporaneidade, a exemplo das uniões homoafetivas.

Nesse painel, as conexões entre a construção do amor romântico, as relações sexuais e os velhos e novos arranjos familiares foram estimuladas na tentativa de romper preconceitos e segregações destinadas, principalmente, às mulheres e à população LGBTQIA+. Trazendo à baila a dimensão histórica e contratual dos matrimônios, bem como provocando a reflexão sobre a liberdade de amar e ser amado, ou simplesmente, ter prazer (a depender do ponto de vista dos visitantes), a exposição tornou-se um canal de diálogo, rompendo silêncios.

## **Conclusão**

A experiência analisada envolveu um público amplo e diversificado. A mesa-redonda, no espaço escolar, e a exposição, no museu, colocaram em cena a necessidade de fortalecimento de ações nos espaços educativos escolares e

não escolares, tocantes ao debate sobre gênero e sexualidade na contemporaneidade. Entender as dimensões históricas, sociológicas, fisiológicas e psicológicas da sexualidade humana é essencial para desnaturalizarmos os homens e as mulheres, o masculino e o feminino.

O ESPACULT mostrou que a história das relações de gênero, no diálogo com a história do corpo, e os processos de exclusão podem ser descortinados a partir de objetos do cotidiano presentes no dia a dia das pessoas. A questão recai no deslocamento dos seus usos e na sua problematização mediante o confronto com outros objetos no espaço museal. Aqui, a pergunta e o estranhamento são essenciais (RAMOS, 2004).

De igual modo, o ESPACULT demonstrou como a construção da consciência crítica e histórica sobre a sexualidade humana, as relações de gênero e suas exclusões precisa incorporar os saberes das comunidades para, a partir daí, desconstruir os papéis sociais engessados na tradição heteronormativa e patriarcal, bem como que tal consciência é necessária para pluralizar os gêneros e combater os preconceitos e discriminações que recaem, principalmente, sobre as mulheres e a população LGBTQIA+. Tal proposta educativa procurou construir socialmente o respeito às diferenças e o enfrentamento das desigualdades.

Portanto, a experiência colaborou para a compreensão da complexidade desse debate, propondo a pluralização dos gêneros e a desconstrução do pensamento dicotômico (masculino x feminino) e dos argumentos biológicos e culturais que historicamente constituíram o homem e a masculinidade como pontos nodais nas redes de relações, hierarquias e valores sociais.

## **Referências**

ARAÚJO, Iara Maria de [et al]. **Queixas, denúncias e conciliações: um estudo sobre a violência de gênero.** Curitiba: Appris, 2019.

BEZERRA DE MENESES, Ulpiano Toledo. O museu e a questão do conhecimento. In: GUIMARÃES, M. L. S.; RAMOS, F. R. L. (Orgs.). **Futuro do Pretérito: Escrita da história e história do museu.** Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar/Expressão Gráfica Editora, 2010, p.13-33.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Museus. **11ª Semana de Museus: Memória + criatividade = mudança social.** Brasília: IBRAM, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores(as).** São Paulo: Cortez, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). **Anuário Estatístico do Ceará: 2012.** Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/anuario/anuario2012/index.htm>. Acesso em: 26/04/2014.

INSTITUTO DA MEMÓRIA DO POVO CEARENSE (IMOPEC). **Boletim Raízes.** Fortaleza, IMOPEC, nº 64, jan/jun. 2015.

INSTITUTO DA MEMÓRIA DO POVO CEARENSE (IMOPEC). **Boletim Raízes.** Fortaleza, IMOPEC, nº 59, jul/set. 2007.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Roteiro para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial. Região do Cariri:** Patrimônio de todos. Fortaleza: IPHAN, 2007.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e *teoria queer*. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 125-148.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NUNES, Cícera; SANTOS, Cícero Joaquim dos. Por uma poética museal nas comunidades quilombolas do Cariri/CE. In: Paulo Roberto Pergentino das Candeias. (Org.). **Os múltiplos olhares do Laboratório de Educação das Relações Étnico-raciais da UFPE.** 1ed. Recife: Ed. UFPE, 2021, v. 1, p. 129-141.

NUVENS, Jéssica Correia Duarte. **O combate à violência de gênero na escola:** propostas para o ensino de história. 2020. Dissertação – (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Humanidades, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2020.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, Maria Izilda S.; SOIHET, Rachel (Orgs.). **O corpo feminino em debate.** São Paulo: UNESP, 2003, pp. 13-27.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto:** o museu no ensino de história. Chapecó: Argos, 2004.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Utilidades do passado: Museu, memória e ensino de história. CAVALCANTE, Maria Juraci et al. **História da educação comparada:** discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa. Fortaleza: Edições UFC, 2011, p.27-51.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Joaquim dos; SALES, Ana Cristina de; SOUSA, Maria Arleilma Ferreira de. Museu, ensino de história e educação em sexualidades: reflexões de uma experiência. **Revista Foco**, Curitiba, v. 15, n.1, pp.01-21, 2022.

SANTOS, Joaquim dos; SILVA, Simone Pereira da. “Velhos horizontes”: a Pedra Branca na paisagem cultural do Cariri cearense. In: SANTOS, Joaquim dos; VIANA, José Italo Bezerra; ALEXANDRE, Jucieldo Ferreira (Orgs.). **História e patrimônio cultural: ensino, políticas e demandas contemporâneas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2022.

SANTOS, Cícero Joaquim dos. Museu, ensino de história e memórias da afro-descendência. In: MELO, Francisco Egberto; BEZERRA, Sandra Nancy Freire (Orgs.). **História local e ensino: saberes e identidades**. Recife: Liceu, 2014, pp. 138-154.

SANTOS, Cícero Joaquim dos. Necessidades de história: os usos da memória na construção da cidadania cultural. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, v.6, n.1, pp.54-70, 2013.

SANTOS, Cícero Joaquim dos. **Passado alumiado: representações históricas de Porteiras**. Fortaleza: IMOPEC, 2011.

SCOTT, Joan. **Gender: a useful category of historical analyses**. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press, 1989.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, Vanderlei Kalina; SILVA, Henrique Maciel. **Dicionário de conceitos históricos**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VARINE, Hugues de. O museu comunitário como processo continuado. **Caderno do CEOM**, ano 27, n. 41, 2014.

# SOBRE OS ORGANIZADORES

## Joaquim dos Santos



*Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA), do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória (URCA) e do Mestrado Profissional em Educação - PM-PEDU (URCA). Possui Pós-Doutorado em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutor em História pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2017). É líder do Núcleo de História Oral, Memória e Diversidades - NHISTAL (URCA/CNPq) e vice-líder do Grupo Imagens da Morte - a morte e o morrer no mundo Ibero-americano (UNIRIO/CNPq). Desenvolve estudos com ênfase em: História da morte e sensibilidades; Formação de professores e ensino de história; Educação patrimonial; Memória oral e religiosidade; Gênero e sexualidade. Tem experiência no ensino de história na educação básica; Organização, gestão e ação educativa em museus; Formação inicial e contínua de professores; Organizações Não Governamentais em defesa do patrimônio cultural. E-mail: joaquim.santos@urca.br.*

## Egberto Melo



*Professor da área de Ensino de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestre em História Social e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Líder do Núcleo de Pesquisa Ensino, História e Cidadania - NUPHISC/CNPq. Foi Pró-Reitor de Ensino de Graduação da Universidade Regional do Cariri (2015-2019). Tem experiência em ensino e pesquisa na área de Educação e História, com ênfase em História da Educação e Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores; Ensino de História; Educação, cultura e história; Metodologia do ensino de História; Educação, Estado e políticas públicas; Educação, biopoder, espaços escolares e não escolares; Efemérides, ensino de História e História Pública, Currículo e Ensino de História. É professor do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória/URCA/UFRJ. Foi membro da Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (2018) como representante da Universidade Regional do Cariri. Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Ceará, PPGE/UECE.*

## Maria Arleilma Ferreira de Sousa



*Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE; Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG; Especialização em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri - URCA; Licenciatura em História pela Universidade Regional do Cariri - URCA; Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro - UNISA. Professora do Departamento de História na Universidade Regional do Cariri - URCA. Membro do Núcleo de Pesquisa em História, Ensino e Cidadania - NUPHISC; Membro do Núcleo de História Oral, Memória e Diversidades - NHISTAL; Membro do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem - GPPEGA. Pesquisadora na área de Memória, Religiosidade, Cultura, Prática de Ensino, Didática, Formação de professores e Política Educacional.*



# SOBRE OS AUTORES

## **Ana Cristina de Sales**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: anasalesprof@gmail.com

## **Carlos Augusto da Silva**

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em História do Brasil, pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professor de História da Secretaria de Estado da Educação da Ciência e Tecnologia (SEECT) da Paraíba.

E-mail: carlosaugustohistoriaxix@gmail.com

## **Emanuel Hallysson de Luna Gonçalo**

Graduado em História - URCA, participante voluntário.

E-mail: emanuel.luna@urca.br

## **Emanuela de Moraes Silva**

Professora da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Membro do Grupo de Pesquisa em História, Educação e Narrativas Transnacionais - GPHEENT - UESPI - SRN. Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Atualmente, pesquisa Livros didáticos de História, Ensino de História e Gênero.

## **Fernanda Gabriela Gerhardt Costa**

Graduanda do curso de História da URCA, bolsista de extensão pelo programa FECOP-URCA. E-mail: fernanda.costa@urca.br

## **Francisca Monalisa Martins Santos**

Graduada em História - URCA, participante voluntária.

E-mail: monalisamartins.s@outlook.com

## **Fernando Alves de Oliveira**

Doutorando em Educação, pela Universidad Internacional Iberoamericana (Unini). Tem Mestrado em Letras, pelo Profletras e graduação em Comunicação Social (Jornalismo); Letras (Língua Portuguesa) e Letras (Língua Inglesa), pela UFPB, além de Pedagogia, pela FCE. Professor de Língua Portuguesa e Literatura da Secretaria de Estado da Educação da Ciência e Tecnologia (SEECT) da Paraíba - E-mail: fernandotutorufpb@gmail.com

## **Joaquim dos Santos**

Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Líder do Núcleo de História Oral, Tradições e Diversidades - NHISTAL (URCA/CNPq). Doutor em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: joaquim.santos@urca.br. A experiência analisada nesse artigo foi apresentada inicialmente no XIII Colóquio Nacional Representações de Gênero e de Sexualidades, realizado na cidade de Campina Grande-PB, em 2018. Uma versão reformulada e ampliada dessa discussão foi publicada na Revista Foco, ver Santos, Sales e Sousa (2022).

## **Josefa Nunes Pinheiro**

Professora do curso de licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri - URCA. Participa do Núcleo de Pesquisa em Ensino de História e Cidadania - NUPHISC do Laboratório de Pesquisa em História Cultural - Lapehc. Tem experiência Profissional nas áreas de Ensino de História, Políticas Sociais e Saúde Pública. Desenvolve pesquisas e projetos em: estágio supervisionado, ensino de História, biografias, migrações, democracia, história da família e saúde pública.

## **José Cláudio Leôncio Gonçalves**

Mestre em Ensino de História (ProfHistoria/URCA-UFRJ) e atua como professor temporário de História no Ensino Médio do Estado do Ceará. Especialista em Ensino de História, Suas Metodologias e Pesquisa (URCA/2016). Graduado em Licenciatura Plena em História (URCA/2010). Possui experiência no ensino básico público e privado. Pesquisa os seguintes temas: Ensino de História, Gênero e Sexualidade.

### **Maria do Socorro da Silva Cruz**

Graduada em História - URCA, participante voluntária.

E-mail: maria.cruz21@urca.br

### **Maria Arleilma Ferreira de Sousa**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE; Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG; Especialização em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri - URCA; Licenciatura em História pela Universidade Regional do Cariri - URCA; Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro - UNISA. Professora do Departamento de História na Universidade Regional do Cariri - URCA. Membro do Núcleo de Pesquisa em Ensino de História e Cidadania - NU-PHISC; Membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em História e Tradição Oral - NHISTAL; Membro do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem - GPPEGA. Pesquisadora na área de Memória, Religiosidade, Cultura, Prática de Ensino, Didática, Formação de professores e Política Educacional. E-mail: arleilma.ferreira@urca.br

### **Paula Cristiane de Lyra Santos**

Doutora em Educação, Universidade Regional do Cariri, Departamento de História, Curso de História, Coordenadora de Projeto de Extensão e membro do Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA.

E-mail: paula.santos@urca.br

### **Telma Bessa Sales**

Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutora pela Universidade de Évora Portugal. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.

Email: telma\_bessa@uvanet.br

### **Viviane Prado Bezerra**

Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Professora Assistente do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Email: viviane\_prado@uvanet.br

www.arcoeditores.com  
contato@arcoeditores.com  
(55)99723-4952



# ENSINO DE HISTÓRIA

e questões da contemporaneidade