



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS,**  
**COMUNICAÇÃO E ARTES – ICHCA**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**JOSÉ VICTOR CÉSAR BATISTA DE OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E O ESTÁGIO**  
**SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: POSSIBILIDADES DE ENSINO E DE**  
**PESQUISA**

MACEIÓ-AL

28/01/2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS,**  
**COMUNICAÇÃO E ARTES – ICHCA**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**JOSÉ VICTOR CÉSAR BATISTA DE OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E O ESTÁGIO**  
**SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: POSSIBILIDADES DE ENSINO E DE**  
**PESQUISA**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC apresentado ao Curso de História - Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciado em História, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Alves Bezerra.

MACEIÓ-AL

28/01/2022

**Catálogo na fonte Universidade  
Federal de Alagoas Biblioteca Central  
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

O48f Oliveira, José Victor César Batista de.

A formação do professor de história e o estágio supervisionado obrigatório: possibilidades de ensino e de pesquisa / José Victor César Batista de Oliveira. – 2022.  
43 f. : il. color.

Orientador: Antônio Alves Bezerra.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em História:  
Licenciatura)

– Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências  
Humanas, Comunicação e Artes. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 39-42.

Anexo: f. 43.

1. Estágio supervisionado obrigatório. 2. Ensino de história. 3.  
Formação de professores. I. Título.

CDU: 94: 378

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOSÉ VICTOR CÉSAR BATISTA DE OLIVEIRA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Graduação em  
História da Universidade Federal de  
Alagoas, como requisito para obtenção do  
título de Licenciatura em História.

---

Prof. Dr. Antônio Alves Bezerra (Orientador)

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Rodrigo José da Costa

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lídia Baumgarten

## AGRADECIMENTOS

A todos que faziam parte da Escola Estadual *Ypê Roxo* e os que ainda fazem parte da Escola Estadual *Flor do Campo*, em todos os momentos de estágio, sempre fui muito bem acolhido pelos professores e funcionários destas escolas, levarei saberes importantes para a minha prática.

Aos professores do curso que estiveram acompanhando todo o meu processo de formação, dando contribuições relevantes. Em especial, aos professores: Alberto Vivar Flores, Anderson Almeida, José Vieira, Fernando Pimentel, Lídia Baumgarten, Clara Suassuna, Arrisete Costa, Robertinho, Robertão e Antônio Alves Bezerra, orientador deste trabalho que com ânimo aceitou realizar a orientação.

Aos professores da Educação Básica, estes deixaram marcas e contribuições desde os anos iniciais até o fim da adolescência quando finalizei o ensino médio, meu muito obrigado.

Aos amigos e amigas de formação da turma *historiadores dignos*.

Aos amigos e amigas desta vida que caminham e me ajudam caminhar.

A minha namorada Jaqueline pelo especial companheirismo.

Aos meus queridos familiares que sempre foram à razão de motivação para seguir caminhando na vida e na reflexão, motivadores para o prosseguimento das andanças estudantil.

As minhas irmãs Débora e Emanuelle e ao meu irmão Douglas pelos amores e afetos que me acolhem e enternecem desde sempre.

Aos meus pais, a senhora Josinete e o senhor Célio, pelos quais sempre me senti amado e acolhido como filho. Eles nunca mediram esforços para que eu tivesse oportunidade de aprender, sempre foram exímios incentivadores, vibrando em cada etapa da minha vida. Amo Vocês!

A Jesus de Nazaré, carpinteiro, filho de José e Maria.

## RESUMO

O presente trabalho tem como proposta trazer à luz as experiências teóricas e práticas desenvolvidas ao longo dos estágios supervisionados obrigatórios: I, II, III e IV do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Alagoas. No que se refere ao pressuposto teórico e metodológico deste trabalho, utilizarei como documentos de análises, os registros de campo apresentados em relatórios de estágios, retomando análises e reflexões acerca das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas nas escolas-campo: escola estadual *Ypê Roxo* e escola estadual *Flor do Campo* alocadas na cidade de Maceió-AL. Para tanto, as bases teóricas desse trabalho são: CAIMI (2015), BITTENCOURT (2018), AZEVEDO (2017), no sentido de melhor compreender as interfaces pedagógicas das vivências do estágio em sala de aula enquanto instrumento não só de ensino, mas também de aprendizagem e de pesquisa.

Palavras-Chave: Ensino de História; Educação Pública; Estágio Supervisionado.

## ABSTRACT

This work aims to bring to light the theoretical and practical experiences developed during the mandatory supervised internships: I, II, III and IV of the Licentiate Degree in History at the Federal University of Alagoas. With regard to the theoretical and methodological assumption of this work, I will use as analysis documents the field records presented in internship reports, resuming analyzes and reflections on the teaching and learning experiences developed in field schools: *Ypê Roxo* state school and school State *Flor do Campo* allocated in the city of Maceió-AL. Therefore, the theoretical bases of this work are: CAIMI (2015), BITTENCOURT (2018), AZEVEDO (2017), in order to better understand the pedagogical interfaces of internship experiences in the classroom as an instrument not only for teaching, but also learning and research.

Key words: History Teaching; Public education; Supervised

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **LISTA DE ESQUEMAS**

ESQUEMA 1 : RACIOCÍNIO ACERCA DA MÚSICA “BURGUESINHA”.

### **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - “MARIMBA - PASSEIO DE DOMINGO À TARDE”

FIGURA 2 - “BARBEIROS AMBULANTES”

### **LISTA DE IMAGENS**

IMAGEM 1 - FACHADA DA ESCOLA *FLOR DO CAMPO*

IMAGEM 2 - MURAL DA ESCOLA ESCOLA ESTADUAL *FLOR DO CAMPO*

### **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1: AULAS OBSERVADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I.

QUADRO 2: USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

QUADRO 3: SINTETIZANDO O PROJETO TEMÁTICO

QUADRO 4: SEQUÊNCIA DE IMAGENS DITADURA CIVIL-MILITAR

QUADRO 5: QUESTIONÁRIO ESCOLA ESTADUAL *FLOR DO CAMPO*

### **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1: FONTES DE INFORMAÇÃO SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1. ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: COMPREENDENDO O CAMPO DE TRABALHO</b> .....	11
1.1 Escola Estadual <i>Ypê Roxo</i> : Breve histórico.....	11
1.2 Grêmio Estudantil Flor de Mandacaju: o “perceber” da Organização Estudantil.....	12
1.3 O Livro Didático e as Abordagens Metodológicas (Música e Literatura) na disciplina de história da escola estadual <i>Ypê Roxo</i> .....	13
<b>2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: EXPERIÊNCIA A PARTIR DA REGÊNCIA DE AULAS DE HISTÓRIA</b> .....	21
<b>3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO III e IV: INCURSÃO PELA ESCOLA ESTADUAL <i>FLOR DO CAMPO</i></b> .....	27
3.1 O Estágio supervisionado III: construção do Projeto Temático para a regência de aula de história.....	30
3.2 O projeto temático sendo colocado em prática: algumas considerações.....	32
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	38
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	39
<b>ANEXOS</b> .....	43

## INTRODUÇÃO

A trajetória da formação docente é marcada por inúmeras experiências que iniciam nas discussões teóricas e metodológicas nas salas de aula da graduação desdobrando-se até os ambientes de ensino da Educação Básica. O texto procura evidenciar a caminhada de um estudante de graduação em situação de estágio supervisionado obrigatório, mas, também recupera parte das reflexões acerca de minha formação inicial, considerando, assim, o arcabouço teórico, metodológico, bibliográfico e os elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem em história.

No que tange o conjunto dos estudos teóricos sobre os estágios supervisionados obrigatórios foi proeminente a compreensão de Flávia Caimi<sup>1</sup>, acerca da importância do saber relativo à natureza do conhecimento histórico na perspectiva de compreender também os aspectos do ensino desta ciência. Segundo a autora, não basta um acervo memorial e enciclopédico de fatos e episódios históricos, é necessária uma compreensão sobre que objeto é este – a história.

Em outro aspecto, destaca Aróstegui<sup>2</sup>, assinala que dentro do processo formativo, a história é vista como uma qualidade que está inserida nas coisas existentes, assim, a história não era um ente em si mesma, mas um predicado presente no mundo social e natural, individual e coletivo.

Ao lado desta perspectiva, nota-se como horizonte de compreensão historiográfica a Escola dos Annales, quando, segundo Marc Bloch, esta indica que: “a história é uma vasta experiência de variedades humanas, um longo encontro dos homens”<sup>3</sup>. Por seu turno, tudo aquilo que oferecia vestígios dessa variedade do humano no recorte do tempo, poderia ser objeto de investigação historiográfica, indica o autor. O desdobramento desta concepção no processo de ensino de história é uma amplitude dos objetos e das linguagens usáveis no espaço da sala de aula. Para tanto, fotografias, jornais, músicas, objetos, literaturas, documentos institucionais, relatos orais e outros constituem objetos e caminhos de aprendizagem dos saberes históricos.

---

1 CAIMI, Flávia Eloísa. **O que precisa saber um professor de história?**. História & Ensino, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>.

2 ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Tradução: Andréa Dore. Bauru: Edusc, 2006.

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

Na perspectiva dos estágios supervisionados enquanto campo de pesquisa, uma questão singular toma conta da disciplina, quando, Caimi indaga: “O que precisa saber um professor de história?” No arcabouço de suas reflexões a autora pondera:

o que precisa saber um professor de História depende de muitas variáveis, como, por exemplo, as demandas sociais em cada época, os preceitos disseminados pelas políticas educacionais públicas, os diferentes contextos escolares, as especificidades cognitivas e culturais dos estudantes, para citar apenas algumas.<sup>4</sup>

Nesse contexto, almeja-se trazer à tona as variáveis observadas, as experiências de ensino de história e as “descobertas” feitas ao longo do desenvolvimento dos estágios I, II, III e IV em duas escolas públicas do estado de Alagoas, problematizando algumas questões à luz do aporte teórico debatido ao longo curso de licenciatura em história, objetivando ao fim da análise, identificar achados sobre o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de formação. O percurso metodológico deste trabalho se caracteriza pela observação, interpretação e análise de dados coletados na pesquisa de campo, momento em que se deram os estágios supervisionados obrigatórios, também compreendido como estudo de caso, conforme indica Martins<sup>5</sup>.

Por questões de natureza ética e metodológica, os nomes dos sujeitos e das instituições mencionadas neste trabalho são codinomes. Os nomes reais das instituições serão substituídos por *Ypê Roxo* e *Flor do Campo*. Ao longo da construção textual também situaremos outros codinomes para sujeitos, serão apresentados progressivamente na construção do texto.

Na sequência, evidencia-se que o trabalho está organizado em três seções: na primeira é abordado a experiência do estágio supervisionado I, destacando o campo de trabalho docente. Iniciando por uma abordagem do lugar histórico da Escola Estadual *Ypê Roxo*, prosseguindo para uma discussão sobre o livro didático e as abordagens metodológicas com música e literatura nas aulas de observação. Na segunda seção, é abordada a primeira experiência de regência ao longo do estágio supervisionado II, lançando mão das compreensões de Bittencourt (2018) sobre o uso

---

4 CAIMI, Flávia Eloísa. **O que precisa saber um professor de história?**. História & Ensino, v. 21, n. 2, p. 106, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 10 de Dez. 2021.

5 MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

de imagens na aula de história, discutimos os alcances pedagógicos com o fazer docente.

Por fim, na terceira seção, é apresentado o processo de construção do projeto temático ao longo do estágio supervisionado III, revelando as etapas e as escolhas adotadas. Ainda nesta seção, adentramos no estágio supervisionado IV, onde é abordado a experimentação em sala de aula do projeto desenvolvido.

## 1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: COMPREENDENDO O CAMPO DE TRABALHO

*A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também...nos colégios.*<sup>6</sup>

Ferreira Gullar

### 1.1 Escola Estadual *Ypê Roxo*: Breve histórico

As primeiras experiências de estágio supervisionado obrigatório aconteceram na escola Estadual *Ypê Roxo* nos meandros de 2019 sendo finalizado no início do ano de 2020. A escola tem como patrono um ilustre alagoano que ainda muito jovem havia recebido uma bolsa de estudos do governo do estado e depois se tornou um professor de destaque na cidade de Maceió, vindo posteriormente desenvolver habilidades artísticas no campo da pintura.<sup>7</sup>

A escola se localizava no bairro de Bebedouro, região periférica da capital alagoana, localidade com formação ligada ao seu posicionamento geográfico de “passagem”. Tratava-se de uma região que ligava os municípios do interior do estado ao porto de Jaraguá. Pela riqueza hídrica desta região, banhada pela Lagoa Mundaú, muitos viajantes paravam na região para banhar-se. No alvorecer do século XX, a região começou a ser povoada por casas de viajantes, percebidos como as primeiras “sementes” da formação de um comércio de comidas e animais segundo os estudos de Lemos<sup>8</sup>.

O crescimento demográfico da região ocorre a partir da década de 1980 do século passado com a migração da população do campo para a cidade, processo este conhecido como êxodo rural. Nesse período, portanto, concomitante ao crescimento, percebeu-se ligeiro movimento populacional de moradores com melhores condições econômicas para a localidade do farol, localidade circunvizinha<sup>9</sup>.

Notadamente, este contexto ensejaria uma configuração social composta por famílias de baixa renda que formaria um público quase que majoritário da escola estadual *Ypê Roxo*. Ao tempo em que se deu o estágio a escola ofertava o ensino

---

6 GULLAR, Ferreira. **Corpo a corpo com a linguagem**. Ponta Grossa: UEPG, 1997.

7 Por princípio metodológico achou-se conveniente substituir o seu nome original do patrono da escola por *Ypê Roxo* como explicado anteriormente.

8 LEMOS, J. R. **Bebedouro**: Comunidade de História e de Fé. Maceió: Grafcerta, 2003.

9 Ibidem.

fundamental e médio, sendo este último na modalidade de tempo integral.<sup>10</sup> O espaço físico da escola era suficiente para comportar a quantidade de estudantes e funcionários nos respectivos períodos de funcionamento.

Para usar uma expressão do vernáculo português, fiquei surpreso quando notei que a referida possuía condições estruturais (muito próxima às condições ideais de uma escola): todas as salas de aulas eram climatizadas com iluminação satisfatória, lousas brancas, sala de informática, biblioteca, laboratório de ciências e refeitório. Essas características eram subjetivamente percebidas até então, como quase “inexistente” na maioria das escolas que integra a rede regular de ensino do estado de Alagoas. Obviamente não se tinha um estado perfeito de coisas, porém, do ponto de vista estrutural a escola em questão apresentava condições que atendia as necessidades do seu público.

A percepção desta escola me causou alento para investir na carreira docente na rede pública. O currículo da escola foi motivo de reportagem, colocado em foco em matéria da Secretaria Estadual de Educação, em 04 de setembro de 2019. A reportagem<sup>11</sup> destacou o trabalho realizado pela escola em ofertar em sua matriz curricular disciplinas eletivas e projetos integradores, percursos curriculares geralmente feitos pelos cursos de graduação da UFAL.

A organização escolar, segundo dados do QEd<sup>12</sup> referente ao ano de 2019, a escola apresentava 157 estudantes matriculados no ensino médio e 116 estudantes matriculados no ensino fundamental II. Esse quantitativo de estudantes é atendido por um corpo de 72 funcionários. Tendo feito essa abordagem, adentremos aos portões da escola e olharemos para o Grêmio Estudantil *flor de mandacaju*.

## **1.2 O Grêmio Estudantil *Flor de Mandacaju*: o “perceber” da Organização Estudantil**

Um ponto de destaque na estrutura organizacional da escola, era a existência

---

10 A duração da jornada semanal integral é superior as 30 horas semanais, porém não excedendo a jornada diária de oito horas. Caracterizada pelo desenvolvimento de atividades complementares e projetos escolares.

11 Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. **Escola estadual promove consciência fiscal com estudantes em Bebedouro**. 2019. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/item/17028-escola-estadualpromoveconsciencia-fiscal-com-estudantes-em-bebedouro>. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

12 É um portal aberto com informações sobre as escolas presente nos municípios e nos estados do Brasil. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>.

do grêmio estudantil, intitulado *flor de mandacaju*<sup>13</sup>. O grêmio estudantil no campo teórico pode ser compreendido como espaço capaz de desenvolver o “ideal” da gestão democrática de uma escola e pavimentar caminhos para novas lideranças. Nesse sentido, reverbera as considerações de Maria Aparecida e Ricardo Santos<sup>14</sup> sobre a vitalidade do grêmio estudantil, quanto a sua relevância:

do grêmio estudantil na escola se constitui peça potencial na formação de sujeitos mais politizados, uma vez que, se institui como um primeiro movimento, podemos assim dizer, no processo de participação do sujeito, em direção a concretização de uma concepção mais ampla do mundo escolar, e conseqüentemente no âmbito mais social e político.<sup>15</sup>

Ao tempo da realização do estágio supervisionado I, não foi possível colher depoimentos escritos de estudantes acerca de sua atuação no âmbito do grêmio estudantil. Contudo, observando e ouvindo professores sobre a participação de alguns estudantes, tornou-se possível identificar algumas nuances políticas e sociais no que tange a presença daquele organismo na formação dos estudantes: as noções de organização e articulação coletiva ganhava potencial entre os participantes. Como evidência disso, destaque-se eventos e projetos organizados pela direção e coordenação da escola em parceria com o grêmio estudantil acima identificado. A título de exemplo, tinha a organização dos jogos estudantis com a participação do Grêmio na construção do cronograma das atividades. Os estudantes desenvolviam peças teatrais de apresentação, organizando-se em equipes.

### **1.3 O Livro Didático (Aproximações) e as Abordagens Metodológicas (Música e Literatura) na disciplina de história da escola estadual Ypê Roxo**

Para Thiago; Neto e Santos (2019, p.68): “O ensino de história, assim como o ensino de qualquer disciplina pressupõe a seleção de conteúdo, fatos, narrativas que farão parte do compêndio escolar”. Portanto, ao escolher os conteúdos evidencia-se uma etapa primária de preparação para o processo de ensino e

---

13 Por princípio metodológico conveniente substituir o nome original do Grêmio por *flor de mandacaju*.

14 MELO, Maria Aparecida Vieira de; ALMEIDA, Ricardo Santos de. **GRÊMIO ESTUDANTIL: MECANISMO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/9140> .

15 Ibidem.,p.7.

aprendizagem. Nesta, o docente é conduzido a “separar conteúdos” considerando disputas do tempo presente.

Segundo os autores, esse movimento dinâmico entre presente e passado, leva os professores a revisitarem, a reinterpretarem as interfaces das informações históricas veiculadas pelos manuais didáticos ao se desvelar lutas e resistências, dando ouvir na sala de aula, vozes silenciadas pelo processo historiográfico (THIAGO; NETO e SANTOS, 2019).

Karnal (2003) observa que nos livros didáticos encontramos “materializações” de processos de seleção de conteúdos sem deixar de considerar que a aula é uma ação própria do professor e não do livro didático. O professor usufrui de prerrogativas de liberdade de cátedra que é usada para encontrar o melhor caminho de construir o conhecimento.<sup>16</sup>

Na escola *Ypê Roxo*, o livro didático utilizado na disciplina de história era: *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Ao entrar em contato com livro, foi um tempo oportuno para pensar sobre os afastamentos historiográficos entre a Educação Básica e as discussões promovidas pelas disciplinas no meu curso de formação inicial em história, que segundo Pereira & Seffner (2008, p.121):

A distância entre a sala de aula da escola básica, a pesquisa histórica e a sala de aula dos cursos de graduação em História se deve a uma distinção de natureza. Ou seja, cada um destes espaços possui temporalidades distintas e finalidades específicas.<sup>17</sup>

Quando refletimos acerca dos distanciamentos temporais entre sala de aula da escola básica e sala de aula dos cursos de graduação, ao longo dos estágios supervisionados obrigatórios foi possível estudar essas nuances por meio de reflexão e discurso no fulcro na teoria e prática, ficando visível que esse afastamento torna-se atenuado com os Programas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica (PRP) implementados a partir de 2008 para cá com algumas interrupções, sendo que este último encontra-se em sua segunda edição. Apesar desses avanços, em que momento pode-se notar outros caminhos

---

16 De acordo com a LDB, o ensino deve ser ministrado com base no princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (art. 3º, inciso II).

17 PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de história?** Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90, v. 15, n. 28, p.121, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961>.

de aproximação? O ato observador no bojo do estágio supervisionado obrigatório em um primeiro momento, demonstra que os livros didáticos utilizados nas escolas tendem a revelar em algum nível certa aproximação.

Não obstante, os livros didáticos observados e analisados na ocasião em que se deu o estágio supervisionado I, ficou perceptível que os conteúdos ali veiculados busca de alguma maneira se aproximar, trazendo possibilidades de algumas discussões que foram construídas no ambiente acadêmico nas últimas décadas. Por exemplo, no conteúdo que trata da Revolução Francesa, o livro faz notar uma abordagem em que desvela a presença feminina no desenrolar da “revolução” (BRAICK; MOTA, 2010, p.144).

Essa passagem do livro didático é um reflexo do debate acadêmico referente à História das Mulheres nos mais variados momentos da história em outros tempos silenciados. A abordagem desta e de outras temáticas no interior da sala de aula, permite uma abertura para a desconstrução histórica de perspectivas dominantes acerca do valor do lugar e das ocupações das mulheres na sociedade de um modo geral em diversos tempos e espaços.

Tendo feito estes apontamos, é oportuno agora abordar aspectos metodológicos nas aulas observadas na ocasião do estágio supervisionado I. O quadro a seguir apresenta as temáticas das aulas observadas, destacando o ano do ensino médio em que foi ministrada bem como o tempo de aula observado:

#### **QUADRO 1: AULAS OBSERVADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I**

Ano	Horas observadas	Temas ou Conteúdo das aulas:
3º Ano	4 horas aulas	1- Guerra Fria; 2- A Era Vargas; 3- Segundo Governo Vargas; 4- Golpe Militar de 1964
2º ANO	4 horas aulas	1- Revolução Francesa; 2- As mulheres na Revolução Francesa; 3- A formação das Colônias Inglesas; 4- Seminários de Avaliação
1º ANO “A”	4 horas aulas	1-Consolidação das Monarquias na Europa Moderna; 2-Absolutismo Monárquico; 3- Teóricos do Absolutismo; 4- Renascimento e tempo da Reforma Religiosa

1º ANO “B”	4 horas aulas	1-Consolidação das Monarquias na Europa Moderna; 2-Absolutismo Monárquico; 3- Teóricos do Absolutismo; Renascimento e tempo da Reforma Religiosa
1º ANO “C”	4 horas aulas	1-Consolidação das Monarquias na Europa Moderna; 2-Absolutismo Monárquico; 3- Teóricos do Absolutismo; 4- Renascimento e tempo da Reforma Religiosa

Fonte: autor, 2019, Relatório de Estágio Supervisionado I.

Como pode ser visto, a maior parte das aulas observadas foram nas turmas dos primeiros anos do ensino médio. O maior recorte de assuntos está situado no período histórico da história moderna. De acordo com Falcon: “A noção de ‘moderno’ não basta por si só para dizer algo de concreto ou definitivo sobre o período que queremos analisar”.<sup>18</sup> Corroborando com essa perspectiva, Karnal (2003, p.127) aponta a existência de um descompasso abissal entre a fala do professor e a compreensão do estudante. Pois, para o autor: “..a palavra “moderno” apresenta ambiguidade de referir-se tanto ao que é atual como ao período imediatamente posterior à idade média ocidental.”<sup>19</sup>. Diante desta insuficiência do termo moderno para abarcar compreensões históricas deste período, nasce para o docente o desafio de abordar mentalidades circulantes no período moderno a fim de caracterizá-lo de modo suficiente para os estudantes.

Foi nesse contexto, que no campo da observação, considerado um momento de reflexão acerca das metodologias de ensino utilizadas nas aulas de história com foco nos “Teóricos do Absolutismo” e sobre a temática da “Revolução Francesa”, especialmente na aula intitulada “Teóricos do Absolutismo”, que a professora *Flor*<sup>20</sup> lançou mão do uso da leitura do livro *O Príncipe* (2008) de Maquiavel. Apesar da relevância do livro, é prudente situá-lo no seu contexto histórico considerando o binômio espaço-tempo. Trata-se de uma obra produzida no século XVI, especialmente em 1532, considerada uma obra póstuma, uma vez que Maquiavel havia falecido em 1527.

18 FALCON. Francisco José Calazans. **Introdução à História Moderna**. Rio de Janeiro: Contacto Humanidades, v.13, pp. 10-11.

19 KARNAL, Leandro. **A história moderna e a sala de aula**. In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas, v. 6, 2003.

20 Categoria adotada por razões de natureza ética e metodológica, visando preservação da identidade dos sujeitos.

A professora *Flor* iniciou a aula com a leitura da carta de nº XVII: “Da crueldade e da piedade; se é melhor ser amado que temido, ou antes temido que amado.”<sup>21</sup> A título de destaque, a professora utilizou esse trecho para leitura e reflexão:

Nasce daí uma questão: se será melhor ser amado que temido ou vice-versa. Responder-se-á que se desejaria ser uma e outra coisa; mas como é difícil reunir ao mesmo tempo as qualidades que dão aquele resultado, é muito mais seguro ser temido que amado, quando se tenha que falhar numa das duas. É que os homens geralmente são ingratos, volúveis, simuladores, covardes e ambiciosos de dinheiro; e, enquanto lhes fizeres bem, todos estão contigo.<sup>22</sup>

Após a leitura do trecho, a docente levantou a mesma pergunta para os estudantes das turmas em que ministrava aulas: “É melhor ser amado ou temido?”. Para a maioria dos estudantes, essa provocação os movimentou levando-os a participação e trazendo pontos de vistas e posições diversas.

Sob a minha perspectiva enquanto sujeito observador daquela aula, tratou-se de um momento de interação e reflexão acerca do conteúdo abordado na obra de Maquiavel em diálogo com o eixo temático trabalhado em sala de aula.<sup>23</sup> Porém, em uma das turmas observadas, a participação dos estudantes aconteceu com menos engajamento, desvelando que os estudantes aprendem de forma diferente e que têm percepção diferente acerca dos objetos apresentados.

Dito isto, observa-se que certas práticas de ensino de história fertilizantes com um grupo de estudantes não serão necessariamente com outro. O que deve servir de parâmetro para o professor enquanto mediador daquelas informações históricas e a partir dos conhecimentos do sujeito do processo de ensino e aprendizagem, assegure procedimentos metodológicos das aulas de modo que alcance a aprendizagem significativa de todos.

Prosseguindo, no contexto de observação das aulas de história, outras indagações foram levantadas pela professora *Flor* no sentido de adentrar no tema que problematizava o corpo teórico do absolutismo. Para isso, a professora fez algumas indagações: “Como são os homens para Maquiavel? Maquiavel é otimista em relação a honestidade dos homens? Se os homens não são confiáveis para

---

21 MACHIAVELLI, Niccolò. **O Príncipe**. Tradução de Lívio Xavier. São Paulo: Ediouro, 2004.

22 Ibidem, p.96.

23 Sobre como trabalhar em sala de aula eixos temáticos, ver: BEZERRA, Antônio Alves. **O uso de projetos temáticos nas aulas de história, construção coletiva do processo de ensino e aprendizagem**. Revista Labirinto, Ano XVI, Vol. 24, ano 2, Rondônia, 2016.

Maquiavel, então faz sentido compartilhar o poder”?

A partir do questionamento conduzido pela professora *Flor*, nota-se que esta conseguiu criar uma relação entre Maquiavel e o absolutismo dentro de espaços temporais de tempos distintos ou no mesmo tempo! Demonstrando a relação existente entre as ideias “maquiavélicas” com a ideia de um poder absoluto e central não compartilhado. Assim, a partir de um sistema de indagações provocativas, a professora conseguiu chegar na “questão fundamental a ser resolvida por aquele que ensina”, a saber, “como provocar uma mobilização intelectual daquele que aprende”.<sup>24</sup>

Compreendendo as reflexões do autor, percebe-se que a natureza do conhecimento histórico exige o uso dessas ferramentas de indagações provocativas, a fim de haja um movimentar intelectual dos discentes. Do contrário, a aula consistiria em um único movimento, o da docente, sem a dinâmica docente-discente. Desta forma, portanto, é necessário reconhecer que é parte integrante da fase de preparações das aulas o princípio da formulação de perguntas que serão norteadoras do caminho provocativo e mobilizador dos encontros de história no contexto das salas de aulas.

Na aula, foi identificado o pressuposto de que o objeto literário pode ser tomado como substrato de inquirição pelo historiador a fim de conhecer tanto aspectos da mentalidade autoral do literário quanto das mentalidades borbulhantes no contexto e época da produção intelectual, segundo Camilotti e Naxara (2009).

Em outro momento do estágio supervisionado obrigatório I, considerando um tema até digressivo da aula no que se refere à “Formação das Monarquias” ampliou-se a perspectiva de abertura para outros subtemas de aulas de história, especialmente sobre a presença da Burguesia na Europa. Nesse ponto, a professora *Flor* procurou explicitar oralmente trechos da música popularizada pelo compositor e cantor Seu Jorge (2007), chamada *Burguesinha*, a fim de pensar uma definição sobre o ser burguês na letra da canção composta pelo artista, pois, apesar do tempo da música, a canção deixa pistas para se chegar a uma melhor compreensão histórica acerca do conceito de burguesia.

---

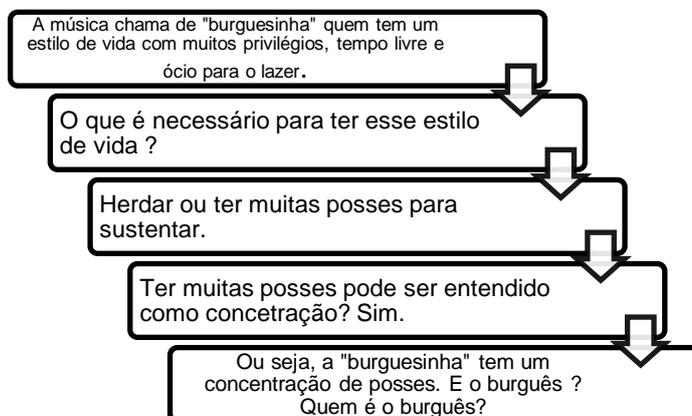
24 CHARLOT, Bernard Jean Jacques. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas**: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, p. 12, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/abstract/?lang=pt> .

Para Bittencourt (2018, p.382), o uso da música é importante porque aproxima os jovens em um meio de comunicação de sua vivência, no qual o professor pode identificar gostos da sua geração de modo a utilizá-lo na contextualização das aulas de história. A título de exemplo, segue um trecho da canção abordada em aula pela professora *Flor*.

Vai no cabeleireiro  
No esteticista  
Malha o dia inteiro  
Pinta de artista  
Saca dinheiro, vai de motorista  
Com seu carro esporte, vai zoar na pista  
(...)  
Burguesinha, burguesinha  
Burguesinha, burguesinha, burguesinha (...)<sup>25</sup>

É perceptível que o uso da música do *Seu Jorge* poderia causar anacronismo quando a professora reportou-se na análise sobre a formação da burguesia em tempos outros, uma vez que as descrições são atualíssimas, está focada nos hábitos de vida marcado pela abundância de bens e desfrute de um ócio. Assim, percebendo essa suscetibilidade de queda no anacronismo, a professora *Flor* conseguiu conduzir uma reflexão, tratando aquela caracterização como evidências que apontam para uma outra percepção de objetos de estudos, uma forma próxima dos estudantes para explicar um conceito. Vejamos um mapeamento do raciocínio construído com base em uma regressão, partindo da música e indo ao contexto do surgimento da burguesia:

#### ESQUEMA 1: RACIOCÍNIO ACERCA DA MÚSICA “BURGUESINHA”



Fonte: autor,2021.

25 Jorge Mario da Silva, Gabriel de Moura Passos, Angelo Vitor Simplicio da Silva. **Burguesinha**. Rio de Janeiro: EMI Records. 2009. CD: 04:14.

A partir desse momento, a professora *Flor* abria o caminho para a compreensão da burguesia como concentradores de capital no período histórico estudado, este foi o termo chave para ampliar a reflexão e despontar o debate: concentração. Mais uma vez, vale destacar que não se tratou de elementos entregues, mas que foi sendo pensado de forma conjunta com os estudantes da turma, reforçando a compreensão de mobilização intelectual dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

## 2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: EXPERIÊNCIA A PARTIR DA REGÊNCIA DE AULAS DE HISTÓRIA

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra.*<sup>26</sup>

Paulo Freire

Ao tempo que finalizei estágio supervisionado obrigatório I, procurei realizar a experiência de estágio supervisionado II na mesma escola *Ypê Roxo*. A ideia era compreender a continuidade da imersão escolar e perceber novos aspectos das ações pedagógicas encaminhadas pela professora em turmas distintas da Educação Básica, agora saindo da posição de mero observador para um sujeito de ação, começava a etapa de planejamento e regência de aulas de história.

No momento anterior do estágio supervisionado obrigatório I teve-se a ideia de como funciona a escola, de como os estudantes se comportam e de como o professor age face às tensões que emanam do próprio ato de ensinar e de aprender. Notadamente, a partir das observações *in loco*, pode-se fazer uma avaliação diagnóstica não apenas da estrutura de funcionamento da Unidade Escolar, mas das aprendizagens dos estudantes. Inicialmente observou-se um corpo discente com dificuldades de compreensão dos textos historiográficos no que tange a própria escrita da história. Desta forma, buscou-se conduzir a aula utilizando-se de imagens e fotografias que junto as leituras dos textos e exposições didáticas estruturava-se melhor as problematizações dos objetos históricos, trazendo novos significados.

Quando planejei a aula, sabia da relevância do plano de aula, que segundo Libâneo (1993, p.241), este se torna um veículo que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, considerando-se o que se espera alcançar enquanto objetivos.

Sob a perspectiva conceitual desse autor ao passo que se toma conhecimento dos conteúdos que se precisa ensinar para os estudantes a fim de seguir a programação da disciplina. Nesse sentido, delineamos um plano de aula que adentrasse nos debates históricos sobre a condição do negro no período do Brasil Império, revelando não apenas as condições da escravidão, mas também as lutas, as resistências e protagonismos dos sujeitos sociais e políticos. Nesse sentido,

---

26 FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1984,p.11.

colocamos em diálogo os temas históricos com uma linguagem que aproximasse as ações dos povos negros a um lugar de protagonista diante da negação de uma sociedade classista e racista.

No que tange ao processo de escolha da linguagem visual, optou-se por algumas das pinturas de *Debret* (1835), tanto para pensar a condição da escravidão quanto para aguçar os olhares acerca do estado de desumanidade ao qual eram submetidos homens e mulheres em situação de escravização. No que se refere ao uso de imagens no ensino de história, atentou-se às questões levantadas por Bittencourt (2018, p.368) para o uso de fotografias e imagens em geral. Assim, a autora observa que alguns cuidados precisam ser tomados ao se optar por trabalhar com imagens nas aulas de história:

#### QUADRO 2 – USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Como organizar as imagens para um trabalho em sala de aula?	Selecionar “imagens fortes” (BITTENCOURT, 2018, p.368). Assim entendidas, aquelas que causam impacto visual, que produzem questionamentos e sejam férteis para construção de significados históricos.
Como fazer a “leitura” das imagens com os estudantes?	É necessário situá-la no tempo que foi produzida. Localizando o lugar histórico e social da produção e do autor.

Fonte: BITTENCOURT, 2018, p.368

Considerando as perspectivas do quadro acima, para a contextualização da aula utilizou-se pinturas de Debret não como a realidade, mas como um olhar acerca daquela realidade, que apesar do pintor não desvelar a resistência, nós, enquanto mediadores do processo de construção do conhecimento, devemos refletir acerca desses silêncios ou dessa negação implícita nas imagens.

Assim, no contexto da regência de aula de história buscou-se refletir e debater sobre os conteúdos presentes em duas imagens do pintor francês Jean B. Debret a respeito da escravidão no Brasil.

**FIGURA 1 - “MARIMBA - PASSEIO DE DOMINGO À TARDE”**



Fonte: Aquarela de Debret, 1986.

Observando esta imagem, nota-se uma dimensão cultural dos jovens negros escravizados, contudo a representação artística de *Debret* poderia sugerir ao público da arte uma situação de suposto conformismo diante do cativeiro ao qual eram forçados. No que se refere aos aspectos pintados, Oliveira & Cury (2011, p.160), ponderam:

Em “Passeio de domingo à tarde” Debret nos traz um grupo de oito jovens homens negros escravizados - condição denunciada por seus pés descalços - que, na tarde de um domingo qualquer, ou seja, num de seus poucos momentos dedicados ao lazer pessoal.<sup>27</sup>

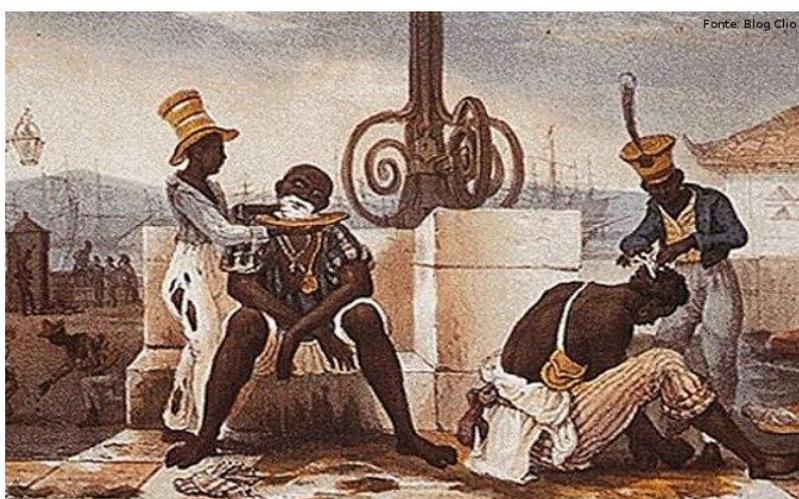
Além de representar um raro momento de lazer, a pintura permite um olhar dos oito jovens que estão inseridos em uma sociedade escravista, onde: “os mostra a praticar uma das manifestações culturais que apresentou mais circularidade naquele mundo de posições, fronteiras e estamentos sociais tão bem demarcados: a música de matriz africana”, apontam Oliveira e Cury (2011, p.162).

---

27 OLIVEIRA, Carla Mary S.; CURY, Cláudia Endler. **Lazer e leitura nas imagens de Debret: o cotidiano do Brasil oitocentista pelo olhar de um neoclássico.** Portuguese Studies Review, v. 18, n. 1, p. 151-177, 2011. Disponível em: [link.gale.com/apps/doc/A361352774/IFME?u=anon~b17b0bd8&sid=googleScholar&xid=60baf6dc](http://link.gale.com/apps/doc/A361352774/IFME?u=anon~b17b0bd8&sid=googleScholar&xid=60baf6dc). Acessado em: 10 Jan. 2022.

Ao longo das discussões em sala de aula, foi incentivado as leituras e interpretações pautada na relativização das representações. Sem adotar um único caminho interpretativo. A mesma pintura que poderia suscitar nos estudantes uma olhar imediato de uma busca por uma representação da manifestação cultural dos povos negros escravizados, também poderia ser lida como uma intenção artística de representar um falso conformismo dos povos negros resistentes à escravização. Sobre a segunda imagem, intitulada:

**FIGURA 2 - “BARBEIROS AMBULANTES”**



Fonte: Aquarela de Debret, 1866.

Guedes e Bôscarro assinalam que “A barba era um atributo crucial para atestar honra-liberdade, e sua ausência ou pouco volume caracterizavam faces escravas”<sup>28</sup>. Ou seja, o ato dos homens escravizados de retirar a barba eram em muitos casos uma condição para a sua identificação. Assim, a escravidão deixava os escravizados sem barba, como uma desonra ao rosto, essa prática não se tratava de um ato de mera “higiene”, era um ato de violência e de dominação do outro. Assim, ponderei com as seguintes indagações: sabendo-se disso, será que esses cortes poderiam expressar alguns gostos estéticos específicos? Ou consideramos apenas como uma questão de identificação em uma sociedade escravista?”

Domingues (2018, p.101), observa que, a despeito da pintura de Debret, houve significativa quantidade de barbeiros espalhados na cidade do Rio de Janeiro, pois tal

<sup>28</sup> FERREIRA, R. G.; BOSCARO, A. P. A cara da escravidão e a cara da liberdade: honra e infâmia (Corte do Brasil, 1809-1833). Afro-Ásia, [S. l.], n. 59, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/25897>. Acesso em: 10 de Novembro de 2021.

presença estava associada a “ vaidade ” dos escravizados, que eram “ apaixonados pela elegância de seus cabelos ” (DEBRET,1986, p.185). Nesse sentido, Domigues (2018) destaca que para Debret, os escravizados usavam os cortes de cabelo desenhado para manutenção da sua identificação étnica originária. Assim, a abordagem em sala de aula contemplou essa perspectiva, porém não poderia se restringir a mesma. A discussão buscou suscitar uma releitura crítica da pintura, levantando questões como o alinhamento do autor com a mentalidade europeia do período histórico o qual ele está imerso. Por essa razão, foi traçado um processo de construção da historicidade da pintura e não apenas uma reprodução das compreensões nela veiculada, de modo que os estudantes pudessem ler as pinturas, as imagens e ler também para além da representação imediata.

Após o debate e reflexões acerca das duas imagens citadas anteriormente, propusemos uma avaliação sobre a condição do negro no Brasil Império, foi quando orientamos os estudantes a produzirem um texto a partir das discussões em torno das duas pinturas acima citadas. Assim, a proposta dessa atividade se pautava na prerrogativa de identificar o poder de compreensão da discussão feita acerca da condição de escravidão.

Diante dos textos produzidos pelos estudantes da Escola Estadual *Ypê Roxo*, em um total de 8 textos produzidos por estudantes do 2º Ano, destaco a seguir dois trechos dos escritos dos estudantes após exposição dos mesmos e reflexões conjuntas em contexto de sala de aula.

A escravidão foi um momento, creio eu, muito difícil na vida dos escravos... eram tratados como animais...onde o dever deles era servir, **porém apesar de todo o sofrimento não perderam a esperança** e não deixaram de lado sua vaidade, honestidade e sua arte. Ser escravo não permitiu que eles deixassem de arrumar-se, de cortar seus cabelos, de fazerem suas barbas, de cantar suas músicas, de dançarem<sup>29</sup>.

Neste primeiro trecho nota-se em destaque justamente o ponto sobre os gostos estéticos dos povos negros escravizados. Porém, a estudante *Lua* não mencionou a distinção entre o corte de cabelo e o corte da barba, quando o corte da barba poderia ser também uma imposição do próprio estado da escravidão. Apesar disto, o texto

---

29 *Lua*, estudante do 2º ano do ensino médio, com o texto produzido na aula de regência. Os grifos são meus e o texto sofreu adequação às normas da língua portuguesa. Nesse momento também adotamos de codinomes dos estudantes, por motivos de natureza ética e metodológica.

revela a construção de um significado histórico crucial: o escravizado luta em preservar elementos identitários, mesmo diante da degradante escravidão. O trecho do texto seguinte, assinala que:

A escravidão durante muito tempo **foi vista como algo natural**. Eles foram prisioneiros de guerra que transformavam em mercadoria, em algumas imagens que eu vi, o escravo estava carregando o barco, **outros estavam fazendo a barba**. Sempre achei e continuo achando que nesse mundo existe muitas pessoas hipócritas. **E mesmo sendo escravos eles sempre mantinham a vaidade.**<sup>30</sup>

Analisando este trecho torna-se perceptível um elemento novo, a expressão: foi vista como algo natural. Essa sentença revela um estado de compreensão de desnaturalização da escravidão. Concordo que o contexto do mundo moderno nos faça caminhar para essa desnaturalização, porém, o ponto a ser “celebrado” é apropriação deste conceito desnaturalização para o uso em diferentes níveis da vida histórica. Conceito este que corrobora na utilidade do ensino escolar de história, uma vez que ajuda a: “preparar os alunos para a vida adulta, na medida em que oferece um marco de referência para entender os problemas sociais, reconhecer a importância dos acontecimentos cotidianos” (PRATS *apud* CAIMI, 2015, p.108).

Tendo feito essas considerações, lamenta-se o fato da permanência do uso em ambos os textos do termo “escravos”. Termo este que não se coaduna com a perspectiva que foi desenvolvida, apontando a ideia de que não havia homens e mulheres escravos, mas homens e mulheres escravizados. Isto se deu pelo fato que não houve um rigor ao longo da aula sobre o uso dos termos, ao longo da exposição houve uma troca sinonímica. Mas é importante lembrar que esses termos são introjetados desde as séries iniciais e nos convívios domésticos numa relação de segregação histórica e secular. A escola em outros tempos cuidou de disseminar essa ideia de segregação e de naturalizar tal concepção de povos escravos e não povos escravizados.

---

30 *Estrela*, estudante do 2º ano do ensino médio, com o texto produzido na aula de regência. Os grifos são meus e o texto sofreu adequação às normas da língua portuguesa. Nesse momento também adotamos de codinomes dos estudantes, por motivos de natureza ética e metodológica.

### 3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO III e IV: INCURSÃO PELA ESCOLA ESTADUAL FLOR DO CAMPO<sup>31</sup>

*A função do historiador é lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer*<sup>32</sup>

Peter Burke

O estágio supervisionado III teve início de uma maneira diferente dos estágios anteriores. Em face disso, cabe assinalar que os clássicos espaços físicos de salas de aulas foram transformados em ambientes remotos de aprendizagem, ou melhor, as aulas deixaram de serem ministradas em ambiente físicos e passaram a ser ministradas em ambientes remotos, online por conta da pandemia do Covid-19 que tomou conta do planeta a partir do fatídico ano de 2020.

Forçados a enfrentar essa realidade, buscando nos adaptar a essa nova realidade no sentido realizar a terceira experiência de estágio supervisionado. Notadamente, essa experiência foi marcada pela construção de um projeto temático para ser implementado ao longo do estágio supervisionado IV, que, dado a reorganização das escolas atuando em ambiente remoto de aprendizagem não seria possível a sua implantação. Contudo, a partir do estágio supervisionado IV realizado entre os meses de outubro de 2021 e março de 2022, diante de uma situação de saúde pública um pouco mais segura por conta do avanço do processo de imunização da população em larga escala e orientados a seguir, tivemos a oportunidade de retomarmos ao estágio supervisionado em ambiente físico de aprendizagem, buscando desenvolver, projeto temático que havia sido elaborado ao longo do estágio supervisionado III.

Reportando-nos a posição geográfica e histórica da Escola Estadual *Flor do Campo*<sup>33</sup>, local em que se deu o desenvolvimento do estágio supervisionado IV, estando esta alocada em Bebedouro próxima à Escola *Ypê Roxo*, local em que realizei

---

<sup>31</sup> No tempo da escrita deste seção e também da defesa deste trabalho, o estágio supervisionado IV está em curso. Contudo, as fases de experimentação do projeto temático já tinham sido concluídas, oportunando as reflexões e a escrita desenvolvida.

<sup>32</sup> A escola dos Annales, de Peter Burke. Disponível em: <http://editoraunesp.com.br/blog/classicos-do-catalogo-a-escola-dos-annaes-de-peter-burke>, acessado em: 23/12/21.

<sup>33</sup> Por princípios éticos e metodológicos já mencionados, neste trabalho não identificamos as instituições com seus nomes reais. Muito embora seja possível para o leitor realizar uma identificação (a partir da caracterização que é feita nesta seção do lugar geográfico e histórico da instituição no seu tempo de existência), ainda assim o movimento de não identificação direta corrobora com a não exposição dos sujeitos. Vale mencionar também que a referida caracterização mais detalhada fez-se necessária a fim de abordar momento crucial vivido na escola em virtude do desastre ambiental presente na região da escola.

os estágios supervisionados I e II. Dado a aproximação das duas escolas, estas apresentam certas semelhanças, sobretudo no que se refere ao público atendido por ambas, em sua maioria composto por estudantes oriundos de famílias de baixo poder econômico e que moram nas circunvizinhanças do bairro.

Atualmente é a única escola que permaneceu em bebedouro após o acidente geológico provocado pela atividade de mineração na região.<sup>34</sup> Embora ainda presente no bairro, a escola *Flor do Campo* resiste mesmo que desalojada de seu espaço geográfico de origem, como observou a jornalista Fátima Almeida em matéria de imprensa digital no ano de 2019<sup>35</sup>. O desalojamento se dá, porque o prédio sede da escola encontra-se condenado por problemas estruturais ocasionados pelo acidente geológico provocado pela Braskem na região. Na sequência, imagem que revela a beleza arquitetônica do prédio escolar *Flor do Campo*, o mesmo remonta momentos importantes da formação de muitos alagoanos e que hoje à luz das memórias daqueles que por ali passaram, observa-se um processo de desenraizamento forçado.

#### IMAGEM 1 – FACHADA DA ESCOLA FLOR DO CAMPO



Fonte: Site *História de Alagoas*, Ticianeli (2019).<sup>36</sup>

A edificação do prédio remonta os anos 1877, a construção está relacionada com o propósito de abrigar crianças órfãs de soldados mortos na guerra do Paraguai,

---

34 Em março de 2018, foi registrado na região abalos sísmicos que provocou rachaduras em diversas construções. Após meses de investigações geológicas, concluiu-se que a região está em estágio de afundamento devido às acomodações das faixas de terra no solo. Este fato implicou a desocupação de casas, imóveis, comércios, empresas, instituições e outros.

35 ÉASSIM. **Desalojado de sua origem, Colégio Bom Conselho celebra 142 anos de história.** Fátima Almeida, 2019. Disponível em: <https://eassim.com.br/desalojado-desua-origem-colegio-bom-conselho-celebra-142-anos-de-historia/> . Acessado em: 25 de Novembro de 2021.

36 Disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/historia-do-asilo-das-orfas-desvalidas-nossa-senhora-do-bom-conselho.html>. Acessado em: 25 de novembro de 2021.

originalmente chamado de Asylo das órfãs Desvalidas<sup>37</sup>. O asilo tornou-se escola em 1938, após anuir as orientações estabelecidas no Decreto Estadual nº 2.298, de dezembro de 1937.<sup>38</sup> Porém, é apenas na década de 90 que a escola passou a ser parte da rede estadual de ensino. Foi a partir deste momento que a escola começou a receber um público majoritário local e regiões adjacentes.

Desalojada deste prédio, a escola passou a atender o seu público no prédio da antiga Escola Santa Amélia, em uma área ainda não condenada pela defesa civil nas imediações do bairro de bebedouro. Não obstante, a minha presença na referida escola se deu no momento do estágio supervisionado IV quando a escola desenvolvia o projeto de preservação das memórias locais. O projeto reuniu coleção de imagens, fotografias, textos produzidos pelos estudantes sendo posteriormente exposto nos murais do pátio da escola, conforme o registro a seguir:

## IMAGEM 2 - MURAL DA ESCOLA ESCOLA ESTADUAL FLOR DO CAMPO

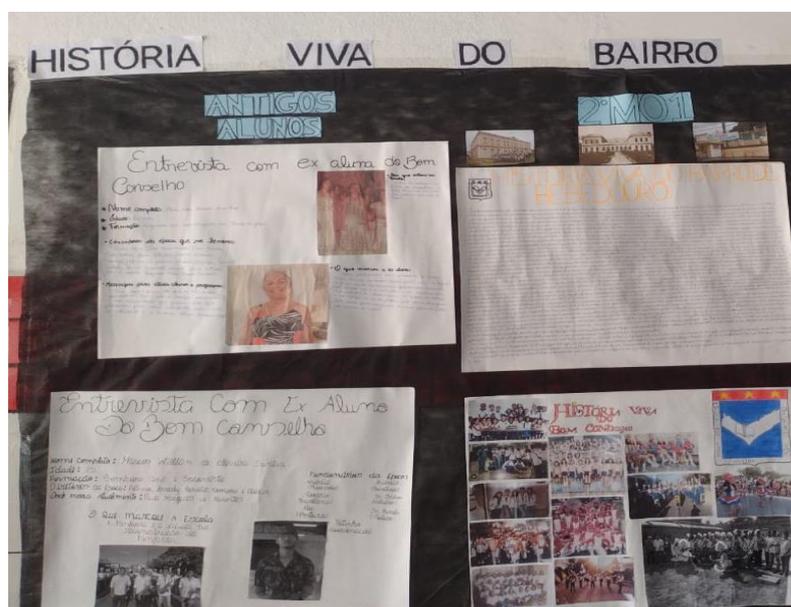


Imagem: autor, novembro, 2021.

37 DUARTE, Rubens de Oliveira. **O protagonismo e a sedução do mar e da laguna em Maceió e o imaginário das águas na cidade**. 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/5382> .

38 ALAGOAS. Decreto n.º 2.298 de 18 de novembro de 1937. Cria o Instituto de Educação e dá outras providências. Substitui a antiga Escola Normal. Diário Oficial de Alagoas, Maceió, nov. 1937a.

O projeto envolveu todos os estudantes da escola, tendo a sua construção apoiada em atividades inter-relacionadas com as disciplinas. Por exemplo, a disciplina de história buscou construir uma reflexão da história local associada à história da instituição escolar, fazendo um resgate da formação tanto do bairro quanto do espaço de ensino.

O método utilizado pelos Professores da Escola *Flor do Campo* foi a pesquisa em blogs e sites de história de Alagoas, onde dentro do contexto das atividades presenciais da escola, os estudantes em grupo faziam o levantamento de relatos acerca da escola e da história local. Para Almeida (2001, p.48), o emprego de tecnologias de informação na construção de projetos pode corroborar em enxergar a escola enquanto lugar de interação social integrada a outros espaços de construção do saber.

### **3.1 O Estágio supervisionado III: construção do Projeto Temático para a regência de aula de história**

Ao longo do estágio supervisionado III foi elaborado em equipe o Projeto Temático de Docência intitulado “Ditadura Civil-Militar no Brasil: perspectivas e desdobramentos”.<sup>39</sup> Nele, tentou-se aproximar de algumas indicações presentes nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de modo que nos levassem a: “identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre casos de violações de direitos humanos”. (BNCC, 2019, p.431).

Assim, observa-se que o Artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação indica que: "A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". (LDB, 2020, p.18).

Em diálogo com a LDB organizamos três eixos de discussão sobre o período

---

39 A orientação para elaboração do projeto temático se deu a partir das aulas expositivas e dialogadas ao longo do estágio supervisionado III. O ponto de partida para discussão foram as reflexões de Maria Almeida (2001) acerca do desenvolver de projetos na escola. Destacando a essência da construção de um projeto. Após esse primeiro momento, a orientação seguiu em direção ao levantamento de possibilidades de temáticas para aulas de história a partir do diálogo com a turma tendo como lugar de reflexão o artigo: TEMA PARA AULAS DE HISTÓRIA: SER NEGRO NO BRASIL, MUITOS DESAFIOS E ALGUMAS POSSIBILIDADES de Antônio Alves Bezerra (2020).

que remonta a ditadura civil-militar em nosso país: Mulheres na Ditadura Militar, Igreja e a Ditadura Militar e Povos Indígenas e a Ditadura Militar, considerando a necessidade de uma sensibilidade para a abordagem da temática dado que esta traz lembranças apavorantes para aqueles que enfrentaram a força da tortura institucionalizada, considerada, segundo Araujo (2013, p.9).

### QUADRO 3 – SINTETIZANDO O PROJETO TEMÁTICO

Projeto Temático de Docência: Ditadura Civil-Militar no Brasil: perspectivas e desdobramentos.
Introdução: Abordar o processo de golpe militar que ocasionou a instauração da ditadura. (Aula 1)
Eixo 1: Mulheres na Ditadura Militar (Aula 2)
Eixo 2: Igreja e a Ditadura Militar (Aula 3)
Eixo 3: Povos Indígenas e a Ditadura Militar (Aula 4)
Público Alvo Principal: Estudantes do Ensino Fundamental – 9º Ano Habilidade(s) da BNCC: EF09HI19- Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre casos de violações de direitos humanos.
Duração: 4 a 6 Aulas

De acordo com esse quadro, nota-se que o primeiro eixo temático encontra relevância no fato das “mulheres representaram o segmento da população que mais teve mudanças nas suas relações sociais, no trabalho, na família, nas relações com os homens e nas questões políticas” da época, assinala Teles (2014, p.13). Destarte, a autora pontua que o estudo das mulheres nesse contexto é instrumento chave de leitura para a resistência política e as mudanças culturais que se desenvolveram a partir dos anos de 1960.

Já no que se refere ao eixo temático que trata sobre as experiências de lutas e resistências dos povos indígenas, a Comissão Nacional da Verdade apresentou vasta investigação sobre a violação dos direitos humanos no recorte temporal entre 1946 a 1988, desvelando em muitos documentos importantes do período em questão que os indígenas também foram vítimas de violações de seus direitos enquanto seres humanos ao longo da ditadura civil e militar, aspecto que coincide com a proposta de desenvolvimento da habilidade de certa maneira exarada pela inquietante e paradoxal BNCC de 2019.

Dessa forma, no contexto das instituições, busca-se tratar sobre o papel da Igreja Católica assim como os materiais produzidos por determinados setores da

religião protestante, notando-se, segundo a Comissão poucas pesquisas desses materiais. Em relação à Igreja Católica, o autor Cancian (2016, p.97) coloca em relevo a informação de que houve adesão da Igreja Católica à intervenção civil militar no país, tendo alguns de seus membros dirigentes como arcebispos e bispos principais apoiadores do golpe que destituiu o então presidente da República João Goulart. Porém, como o movimento histórico é dinâmico, Cancian (2016, p.97), caracteriza como possibilidade o desenvolvimento de uma divisão interna no posicionamento destes sujeitos, assim também a guinada que se desdobrou em uma “mudança de posicionamento da Igreja nos anos seguintes além de apontar alguns fatores que contribuíram para a emergência do conflito Igreja-Estado”.<sup>40</sup>

No que se refere aos grupos de evangélicos batistas, luteranas e presbiterianos, Mello (2019, p.9) destaca a presença de papéis contraditórios durante a ditadura militar, tendo alguns dos integrantes destes grupos colaborado de forma profícua com o regime de um lado, porém do outro, houve movimentos de luta e resistência a tomada de posições dos sujeitos integrados no mesmo grupo, portanto, sempre se deve se reportar a setores do grupo e não a totalidade do mesmo.

A discussão metodológica apresenta-se com grande proeminência nos dias atuais, sobretudo com a diversidade de linguagens em que parte das crianças e dos adolescentes estão em contato com as tecnologias, fato considerado pelo projeto temático que seria colocado em prática nas aulas de regência previstas pelos estágios 3 e 4. Assim, utilizou-se das imagens, fotografias, jornais, anúncios e história em quadrinhos como linguagem para o ensino da história escolar.

### **3.2 O projeto temático sendo colocado em prática: algumas considerações**

Na aula introdutória utilizou-se imagens e fotografias para discutir o conceito de autoritarismo, relacionando com o porquê da emergência de um regime marcado pelo autoritarismo, destacando o movimento histórico até o golpe civil-militar. Quanto ao eixo temático 1 “Mulheres na Ditadura Militar”, fizemos uso da história em quadrinhos presente retirados do *Jornal Brasil Mulher* e matérias dos próprios jornais de épocas, localizando o quadrinho no tempo histórico e espaço social no qual este foi produzido,

---

40 CANCIAN, Renato. **Conflito Igreja-Estado no período da ditadura militar**: revisitando aspectos teóricos das abordagens institucionais. USP-Ano VII, n.11, pp. 95-116, 2016.

de certa maneira, enquanto metodologia de ensino de história, buscou-se questionar o movimento entre personagens e narrativas; identificando o público alvo, conforme orientam (VILELA,2012, p.90).

O eixo temático que tem como objeto a(s) igreja(s) e as lideranças eclesíásticas no contexto da ditadura militar utilizamos fotografias como linguagem e discuto na tentativa de compreender os discursos registrados nas imagens como objetos de pesquisa histórica. Segundo Barros (2007, p.57), estas “têm um papel importante na criação, manutenção e recriação do próprio entendimento da história e do mundo social”.<sup>41</sup>

Quanto ao eixo temático que trata dos Povos Indígenas e a Ditadura civil-militar, abordamos a ampliação da visão histórica sobre os casos de violação de direitos humanos contra os povos indígenas a partir do relatório figueiredo, reforçando a importância dos documentos históricos e como se dá sua interpretação em diálogos com outros documentos e textos teóricos, compondo, assim a narrativa histórica.

A partir de um questionário<sup>42</sup> feito com os estudantes da Escola Estadual *Flor do Campo*, foram feitas as seguintes indagações: A história tem algum valor para a sua vida? Ajuda a compreender algo no seu cotidiano? Sobre alguns acontecimentos no tempo presente, a história ajuda a compreender? Também se perguntou: por quais meios os estudantes ouvem e/ou ouviram falar sobre a ditadura civil-militar? Como esta é compreendida por eles e elas?<sup>43</sup>

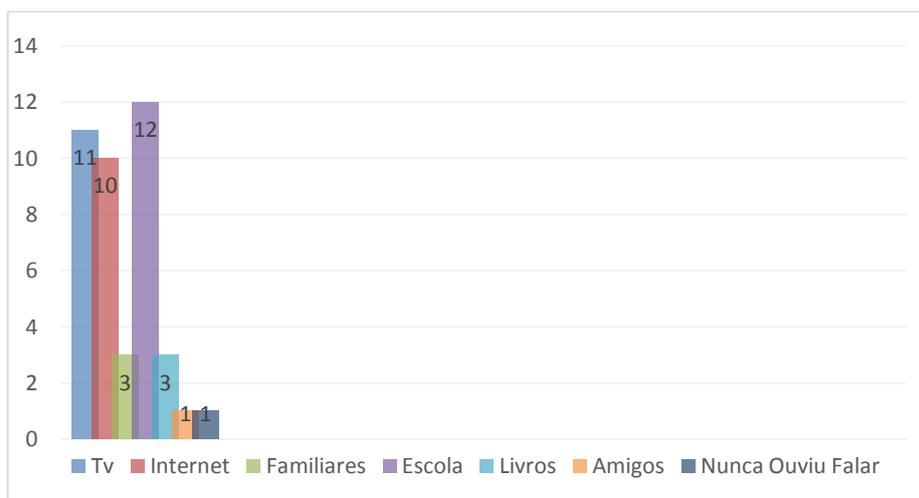
---

41 BARROS, Ricardo. **O uso da imagem nas aulas de História**. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP, 2007.

42 O questionário pode ser visto na íntegra no anexo I deste trabalho. Para construção do mesmo destacou-se as leituras realizadas em dois momentos do estágio supervisionado IV, uma da autora de Caimi (2015), quando a mesma suscita a discussão das finalidades educativas da História Escolar nas sociedades contemporâneas. E em um segundo momento, enquanto pesquisava para enriquecer a abordagem da regência, entrei em contato com a dissertação de mestrado: As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador/professor, de QUINAN (2016). Essa leitura provocou interesse por conhecer a visão dos estudantes acerca da temática que seria abordada em sala de aula.

43 No total responderam estas perguntas cerca de 20 estudantes do ensino médio da Escola Estadual *Flor do Campo* e que, quase por unanimidade afirmaram que é importante o estudo da História. Os 20 estudantes consideram que a história é útil por algum dos motivos enumerados nos itens de A à D e nenhum deles assinalou a opção não sei dizer. Relevante, pois, no campo teórico todos concordaram acerca das principais utilidades do estudar história. No que tange a pergunta acerca da ditadura militar, tivemos um cenário mais disperso, com maior variação de compreensões.

## GRÁFICO 1 – POR QUAIS MEIOS O ESTUDANTE JÁ OUVIU FALAR SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR?



Fonte: autor, 2021.

A partir das informações coletadas com os estudantes, nota-se que a escola ao lado da TV e internet constituem as principais fontes de informações sobre a ditadura civil-militar. Foi assinalado que a escola é o principal lugar de discussão sobre a temática. Com o acesso de uma boa parte dos estudantes aos serviços de *internet*, cada vez mais os jovens são inseridos em temáticas sociais e/ou políticas utilizando-se das redes sociais. Apesar de que, segundo Quinan (2016, p.12), “a aprendizagem histórica acontece no espaço escolar e fora dele, com um conhecimento sendo construído através da interação entre o que é abordado na escola e aquilo que se recebe nos mais diversos espaços de sociabilidade”<sup>44</sup>.

Chama a atenção a baixa indicação de livros e a pouca participação de amigos no compartilhamento do assunto presente cronograma escolar dos estudos de história. O que chega a oferecer evidência da baixa pesquisa em livros (inclusive nos didáticos) para se informar acerca de algumas questões que deveriam ser tratadas pela sociedade de modo em geral e não apenas nas escolas. Sobre a inexpressiva participação de amigos no alcance de informações sobre ditadura civil-militar, é possível compreender que não houve entre os estudantes pesquisados a circulação

44 QUINAN, Licia. **As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174562>. Acessado: 02 de Dez, 2021.

de ideias de cunho histórico, o que teria significativo impacto no processo de formação dos sujeitos.

A título de exemplo, a formação de “clubes” ou grupos de estudos poderia ser um bom caminho para ampliar a percepção dos estudantes acerca de algumas temáticas históricas importantes que ainda são pouco desenvolvidas no âmbito das escolas e no seio da sociedade.

No que se refere as respostas dadas pelos estudantes à segunda questão que se reporta a ditadura civil-militar, se a mesma foi necessária, lamentável e/ou desnecessária para a sociedade brasileira naquele momento. Entre os 20 estudantes participantes do questionário, três deles assinalaram que foi necessária a ditadura civil-militar no Brasil. Eles consideraram que a escola é uma das fontes de informações sobre a ditadura. Assim, percebe-se que os estudantes constroem a “sua própria memória sobre os acontecimentos históricos, às vezes consoante com o posicionamento de seus professores de história e, às vezes, não”, atesta Quinan (2016, p.12).

Os demais dezessete ficaram divididos da seguinte forma: dez responderam que foi desnecessário e/ou lamentável e outros sete responderam que não sabiam dizer. Ou seja, há nesta amostra de estudantes alguns que não possuem posição acerca desta temática discutida em sala de aula. A partir de então, tornou-se perceptível a existência de uma realidade heterogênea de percepções sobre a ditadura civil-militar, o que conduz para a necessidade de uma reflexão histórica mais acurada e contínua em sala de aula.

Em contexto de regência de aulas de história junto aos estudantes das turmas do 9º ano e 2º ano do ensino médio, a fim de abordar a temática delicada da ditadura civil-militar, iniciei as atividades fazendo uso de uma sequência de imagens, onde para os estudantes do 9º ano utilizei imagens impressas e para os estudantes do 2º ano médio fiz a projeção das mesmas imagens com o auxílio do *datashow*, vejamos a sequência no quadro a seguir:

## QUADRO 5: SEQUÊNCIA DE IMAGENS DITADURA CIVIL-MILITAR



Fonte: Arquivo Nacional, Brasil.<sup>45</sup>

Como podemos observar, na última imagem da sequência nota-se a presença de Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, personagem importante para o futebol brasileiro e também para o futebol mundial. O propósito metodológico foram dois: primeiro, situar com certa proximidade o recorte temporal da temática histórica; segundo, discutir a presença da imagem em uma sequência de outras imagens com caráter bem distinto. Afinal, uma imagem com o maior jogador de futebol brasileiro levantando uma taça de uma Copa do Mundo, em tese, pouco ou nada tem haver com imagens de atividades militares e cenas de violação de direitos humanos e repressão.

Desta forma, pretendia deixar uma pergunta: qual a relação entre a última fotografia e as demais fotografias elencadas nas aulas? Antes de trabalhar com essa retórica, convidei a participação dos estudantes para descrever com termos palavras que descreviam as imagens por eles observadas. Notadamente, os principais termos citados por eles foram: violência, forças armadas, polícia, estudantes, tortura, tanques, guerra, Pelé, comemoração, taça, Brasil.

Após ouvir os estudantes, apontamos que o Pelé estava levantando uma taça da copa de 1970. Ou seja, o nosso recorte de tempo estava entre os anos 60 e 70.

<sup>45</sup> Disponível em: <http://www.memoriasreveladas.gov.br/index.php/galeria-de-imagens-2/category/12-imagens-e-documentos-do-periodo-de-64-a-85> , Acessado em: 22/11/2021.

Os acontecimentos das imagens são dos anos 60 em diante. Daí foi levantado a seguinte pergunta: O que acontecia no Brasil naquele contexto para que tivéssemos esses registros históricos traduzidos naquelas fotografias? Nas inquietações dos estudantes logo emergiu dois pontos interessantes de apreensão: atuação forte das forças armadas naquele contexto político e violação de direitos fundamentais de parte da sociedade brasileira, principalmente daqueles que percebiam com mais clareza a brutalidade do sistema até então instituído em nosso país.

Após uma movimentação de leitura e interpretação das fontes históricas (imagens) em conjunto com os estudantes, situa-se os acontecimentos políticos de anos 1964, o golpe civil-militar como “marco” de outros desdobramentos de lutas e resistências. A partir das reflexões até então em curso na aula de história, indagou-se: como podemos caracterizar aquele regime político que se inaugurava no fatídico 64?

Autoritário era o conceito o qual eu gostaria de alcançar diante dos estudantes. Entretanto, era preciso ser construído e não apenas entregá-los. Como havíamos pontuado que houve violação de direitos de todos aqueles que enfrentaram o regime, era oportuno perguntar se essa violação de direitos políticos atendia interesses de algum grupo social e/ou político naquele momento? Assim, criamos um espaço de potencial conceituação do que seria autoritarismo: a sobreposição forçada e violenta de interesses de grupos dirigentes sobre interesses e direitos coletivos.

Concluída essa etapa, foi dado início a reflexão: como tudo isso começou? Momento em que inseria a intervenção mais direta na reunião de episódios e conjunturas que levaram ao golpe de João Goulart, o Jango e seu exílio político. Também, ao final foi discutido a presença da fotografia do jogador “Pelé” como forma de construir um significado de desfocalização dos registros de violência e truculência do Estado. Assim, discutiu-se sobre o futebol como um instrumento de “desviar” o foco da situação política brasileira na qual o regime autoritário ganhava força utilizando-se da tortura, das mais variadas formas de violências, inclusive o silenciamento de todos “aqueles que ousassem lutar”<sup>46</sup> contra o sistema político brasileiro de então.

---

46 Parafrazeando o título do livro de CUNHA, Maria de Fátima da. **Eles ousaram lutar**: A esquerda e a guerrilha nos anos 60/70. Londrina, PR, EdUEL, 1998.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências teóricas e práticas mediadas pelos estágios supervisionados I e II, fica evidente a relevância da formação docente que toma como pressuposto de pesquisa a arte da docência, segundo reflexões de Azevedo (2017, p.26). A adoção desta premissa dilata o universo do olhar histórico e pedagógico da formação do sujeito para à docência, inserindo-o em um processo não mais de meras experiências didáticas, mas de vivências pedagógicas imbuídas de reflexões teóricas e práticas concatenando transformação, diálogos e ação face as realidades, ponderam Pimenta e Lima (2012, p.45).

Além disso, vale frisar que diante das investigações teóricas e práticas desenvolvidas nos ambientes construídos pelos estágios supervisionados, pode-se dizer que o movimento de mobilização intelectual do discente, aponta Caimi (2015, p.118), ao afirmar que tal mobilização pode ser encontrada no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de história a partir de indagações junto aos estudantes, despertando neles a curiosidade.

As reflexões da autora, portanto, revelam que em muitos momentos no contexto da sala de aula, especialmente na disciplina de história, o “saber perguntar” torna-se mais relevante do que o “saber explicar”. No intuito de proporcionar esta mobilização nos estudantes, é necessário perceber que em larga medida, todo o professor de história é “um caçador de curiosidades, um inventor de desafios relacionando o ontem e o agora, instigando o aluno a sentir-se parte fundamental da história”, aponta Selbach (2010, p.30).<sup>47</sup>

Por fim, as experiências teóricas e práticas desenvolvidas nos estágios supervisionados III e IV revelaram a importância do planejamento de aulas (BUTT, 2006) no exercício profissional docente.<sup>48</sup> A construção do projeto temático para as aulas de regência permitiu estruturar ações didáticas voltadas para o ensino de história desejoso de uma efetiva participação dos estudantes no desabrochar de novas aprendizagens.

---

47 SELBACH, Simone. **História e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

48 BUTT, Graham. **O planejamento de aulas bem sucedidas**. 2 ed. São Paulo: SBS, 2006. Tradução: Adail Sobral e Anselmo Lima.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. **Desafios à Educação: o trabalho com projetos.** Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM, p. 47-63, 2001.

ARAUJO, Maria Paula. **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho.** 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método.** Tradução: Andréa Dore. Bauru: Edusc, 2006.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de (Org.). **Docência em história: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador.** Natal: EDUFRN, 2017.

BARROS, Ricardo. **O uso da imagem nas aulas de História.** Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP, 2007.

BEZERRA, Antônio Alves. **O uso de projetos temáticos nas aulas de história, construção coletiva do processo de ensino e aprendizagem.** Revista Labirinto, Ano XVI, Vol. 24, ano 2, Rondônia, 2016.

\_\_\_\_\_. **TEMA PARA AULAS DE HISTÓRIA: SER NEGRO NO BRASIL, MUITOS DESAFIOS E ALGUMAS POSSIBILIDADES.** In:BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; SATLER, Carla (org.). Ensino de História e Etnicidades. 1ª Ed. Rio de Janeiro/Nova. Andradina: Sobre Ontens/UFMS, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez editora, 2018.

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

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Moderna, v. 4, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Memórias Reveladas**. Brasil: Arquivo Nacional, 2016.

BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton [orgs.] **Por um outro amanhã**: apontamentos sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016.

BUTT, Graham. **O planejamento de aulas bem sucedidas**. Tradução: Adail Sobral e Anselmo Lima. 2 ed. São Paulo: SBS, 2006.

CAIMI, Flávia Eloísa. **O que precisa saber um professor de história?**. História & Ensino, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

CAMILOTTI, Virgínia; NAXARA, Márcia Regina C. **História e Literatura**: fontes literárias na produção historiográfica recente no Brasil. História: Questões & Debates, v. 50, n. 1, 2009.

CHARLOT, Bernard Jean Jacques. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas**: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem pitoresca e história ao Brasil**. São Paulo: Círculo do livro, 1986.

DOMINGUES, Bruno Willian Brandão. **A cidade das aquarelas**: o Rio de Janeiro nos registros de Jean-Baptiste Debret. 2018. 208 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1984.
- GULLAR, Ferreira. **Corpo a corpo com a linguagem**. Ponta Grossa: UEPG, 1997.
- KARNAL, Leandro. **A história moderna e a sala de aula**. In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas, v. 6, 2003.
- LEMOS, João Ribeiro de. **Bebedouro: Comunidade de História e de Fé**. Maceió: Grafcerta, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1993.
- MACHIAVELLI, Niccolò. **O Príncipe**. Tradução de Lívio Xavier. São Paulo: Ediouro, 2004.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MELO, Maria Aparecida Vieira de; ALMEIDA, Ricardo Santos de. **GRÊMIO ESTUDANTIL: MECANISMO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 11, n. 1, 2018.
- MELLO, Ian. **Luteranos, Batistas e Presbiterianos de Brasília durante a ditadura militar (1964-1985)**. Anais do Simpósio Nacional de Estudos da Religião da UEG, v. 1, n. 1, 2019.
- OLIVEIRA, Carla Mary S.; CURY, Cláudia Endler. **Lazer e leitura nas imagens de Debret: o cotidiano do Brasil oitocentista pelo olhar de um neoclássico**. Portuguese Studies Review, v. 18, n. 1, p. 151-177, 2011.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de história?**

Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90, v. 15, n. 28, p. 113-128, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

QUINAN, Licia. **As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

SELBACH, Simone. **História e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **O protagonismo de mulheres na luta contra a ditadura militar**. RIDH/Bauru, v. 2, n.2, p. 9-18, 2014.

THIAGO, Diovana Ferreira de Oliveira; NETO, Eduardo Borges Goulart; SANTOS, Elisângela da Silva. **AS MULHERES ATUANDO NA HISTÓRIA**: desafios para uma agenda do ensino de História no Brasil para o século XXI. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 25, n. 49.1, 2019.

VILELA, Marco Túlio Rodrigues. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história**: avanços, desafios e limites. 2012. 319 folhas. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

## ANEXOS

### QUADRO 5: QUESTIONÁRIO USADO NA ESCOLA ESTADUAL *FLOR DO CAMPO*

<p style="text-align: center;">A utilidade da História Escolar</p> <p>Para você, é importante estudar história?</p> <ul style="list-style-type: none"><li><b>a)</b> Sim.</li><li><b>b)</b> Não.</li><li><b>c)</b> Não sei dizer.</li></ul>
<p>Por que seria importante estudar história? (pode marcar mais de um item, se desejar)</p> <ul style="list-style-type: none"><li><b>a)</b> Ajuda compreender melhor o presente.</li><li><b>b)</b> Ajuda compreender melhor aspectos da minha vida.</li><li><b>c)</b> Ajuda despertar outros interesses, inclusive pelo passado.</li><li><b>d)</b> Ajuda compreender a diversidade no mundo.</li><li><b>e)</b> Não sei dizer.</li></ul>
<p style="text-align: center;">Jovens e a Percepção da Ditadura Militar</p> <p>Por quais meios você já ouviu falar da ditadura militar? (Pode citar mais de um meio)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Televisão</li><li>b) Internet (Youtube, redes sociais, blogs...)</li><li>c) Familiares</li><li>d) Escola</li><li>e) Livros</li><li>f) Amigos</li><li>g) Nunca ouvi falar</li></ul>
<p>Como você classificaria a ditadura militar no Brasil?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Necessária.</li><li>b) Lamentável.</li><li>c) Desnecessária e Lamentável.</li><li>d) Necessária e Lamentável.</li><li>e) Não sei dizer</li></ul>

Fonte: autor, 2021.