



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS DO SERTÃO  
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

**TAMIRES VIEIRA DA SILVA**

**EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA,  
NO ALTO SERTÃO ALAGOANO (2013-2016)**

**DELMIRO GOUVEIA-AL  
2019**

TAMIRES VIEIRA DA SILVA

**EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA,  
NO ALTO SERTÃO ALAGOANO (2013-2016)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura plena em História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus do Sertão, sendo como requisito parcial para obtenção do grau licenciado em História.

Orientador: Prof. Me. Gustavo Manoel da Silva Gomes

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca do Campus Sertão**  
**Sede Delmiro Gouveia**

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

S586e Silva, Tamires Vieira da

Experiências estéticas na formação de professores de História, no alto sertão alagoano (2013-2016) / Tamires Vieira da Silva. - 2019. 118 f. : il.

Orientação: Prof. Me. Gustavo Manoel da Silva Gomes  
Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de História. Delmiro Gouveia, 2019.

1. História – Ensino. 2. Formação docente. 3. Experiências estéticas. 4. Universidade Federal de Alagoas – UFAL. 5. Alto sertão – Alagoas. I. Título.

CDU: 981:372



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS DO SERTÃO**  
**CURSO DE HISTÓRIA LICENCIATURA**



### TERMO DE APROVAÇÃO

O Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA, NO ALTO SERTÃO ALAGOANO (2013-2016).", elaborado por Tamires Vieira da Silva foi aprovado por todos os membros da Banca Examinadora com nota 8,0, (8,0), cumprindo as exigências para obtenção do título de Licenciado em História.

**BANCA EXAMINADORA:**

\_\_\_\_\_  
 (Prof. Mestre Gustavo Manoel da Silva Gomes (Orientador)  
 UFAL – Campus do Sertão

\_\_\_\_\_  
 Prof. Dr. Marcos Ricardo de Lima (Examinador Interno)  
 UFAL – Campus do Sertão

\_\_\_\_\_  
 Prof. Lídia Baumgarten (Examinadora Externa)  
 UFAL – A. C. Simões

Rodovia AL 145, Km 3, nº 3849  
 Cidade Universitária/Campus do Sertão  
 57480000 - Delmiro Gouveia, AL - Brasil  
 E-mail: [coordhistoriaufalsertao@gmail.com](mailto:coordhistoriaufalsertao@gmail.com)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
 CAMPUS DO SERTÃO  
 CURSO DE HISTÓRIA LICENCIATURA

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DO TCC DE TAMIRES VIEIRA DA SILVA,  
 REALIZADA NO DIA 05 DE SETEMBRO DE 2019**

Aos cinco de setembro do ano de dois mil e dezanove, às 19h, no Miniauditório, do Campus Sertão da Universidade Federal de Alagoas, na cidade de Delmiro Gouveia, foi instalada a sessão pública para julgamento do Trabalho de Conclusão de Curso elaborado pela acadêmica do Curso de História, **Tamires Vieira da Silva**, matrícula de número 13212313, intitulado: "Experiências estéticas na formação de professores de História, no alto sertão alagoano (2013-2016)". Após a abertura da sessão, o Prof. Me. Gustavo Manoel da Silva Gomes (UFAL), orientador e presidente da banca julgadora, deu seguimento aos trabalhos, apresentando os demais examinadores, o Prof. Dr. Marcos Ricardo de Lima (UFAL) e a Prof. Dr. Lídia Baumgarten (UFAL - A. C. Simões). Foi dada a palavra a autora, que expôs seu trabalho e, em seguida, ouviu-se a leitura dos respectivos pareceres dos integrantes da banca. Terminada a leitura, procedeu-se à arguição e respostas do aluno e, em seguida, os comentários da banca. Ao final, a banca, reunida em separado, resolveu aprovar o trabalho com nota 10,0. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata que será assinada por quem é de direito.

Miniauditório do Campus Sertão/UFAL, Delmiro Gouveia/AL, 05 de setembro de 2019.

Prof. Me. Gustavo Manoel da Silva Gomes (Orientador)  
 Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Marcos Ricardo de Lima  
 Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Lídia Baumgarten  
 Universidade Federal de Alagoas - A. C. Simões

## AGRADECIMENTOS

No final de tão árduo trabalho, não podia deixar de explanar algumas palavras de apreço e gratidão a todas e todos que direta ou indiretamente foram essenciais e indispensáveis na minha formação acadêmica.

Minha mãe Josefa Maria (Zefinha), a qual passei toda minha infância a vendo trabalhar enquanto doméstica para que pudesse atender minhas necessidades, lutando para que pudesse ter um ensino de qualidade. Com ela agradeço a minha vó materna Liberalina Virgínia que tanto me ensinou lições de vida e me apoiou em minhas decisões.

Minha primeira prima/comadre/amiga/irmã Jayne Maria, que dividir toda minha infância e adolescência, minha prima Eliomara Rodrigues (Lica) e minha comadre Daniela Oliveira (Dany) por me incentivarem a não desistir dos meus objetivos em nenhum momento; Agradeço as tias e tios, madrinhas e padrinhos, demais primas e primos, meus afilhados Pedro Henrique, Maria Eduarda (Duda) e Lara Vallentina por todo carinho que sempre me recebem.

Agradeço também em memória a minha tia Clarisse Maria, por todos os ensinamentos, carinho e atenção prestados a mim durante toda minha infância e adolescência, sempre me arrancando sorrisos; A minha vó paterna, Edite, que tenho tanto carinho e admiração. Com ela agradeço ao meu pai, que mesmo ausente, é muito importante para minha vida.

Minhas amigas de infância Claudiane Rodrigues e Simone Cabral por todos os bons momentos, segredos, paixões compartilhadas, conselhos e amor durante a vida.

Ao grupo *Causos de Sofrência* por todo incentivo, descontração e ensinamentos diários, sempre ajudando e colaborando nos momentos mais precisos. Minhas amigas acadêmicas Lívia Ribeiro e Maerla Moreira pela parceria, amizade, histórias vividas e companheirismo durante o curso. As pessoas especiais que conheci na universidade: Iêda Santos, que entre festas, conversas, conselhos, parcerias de vida, cervejas e puxões de orelha sempre me aconselhou quando precisei; Ana Maria por toda atenção, carinho, amizade e cuidado; Samyres Silva a primeira pessoa que conheci na universidade e que me acompanhou durante todo o curso, sempre ajudando nos debates de textos e trabalhos acadêmicos; Weverton Oliveira por todas as brincadeiras e sorrisos noturnos que me tiravam da rotina cansada; José Brito, por todos os conflitos motivadores, minha dupla de percussão, o qual tenho um enorme apreço; Gustavo Leitão meu colega de percussão, pelos conselhos acadêmicos e motivação para seguir firme com essa pesquisa. À todas as professoras e professores efetivos e substitutos que sempre colaboraram para a minha formação; A Professora Mônica Regina Nascimento dos Santos, em especial, que despertou a curiosidade

em estudar a formação de professores ainda no segundo período. As amigas e amigos da UFAL que estiveram próximos, ajudando e trazendo significados para minha vida.

As minhas amigas e amigos: Bruna Santos, Jefferson Lima, Bianca Moura, Tia Neide, Tia Tuta e Tio Nego por toda atenção e acolhimento familiar. A minha amiga “particular” Bruna Pereira (Bruninha), irmã de signo e de vida, parceira de todas as horas, que está sempre disponível para conversar e aconselhar quando preciso, tal qual tenho um enorme apreço e carinho.

Ao Equipamento Cultural da UFAL - Grupo de Cultura Negra do Sertão Abí Axé Egbé, uma grande e saudosa família que sempre se esforça para lutar contra a intolerância religiosa e o racismo, por todas as formações acadêmicas e pessoais que sempre me auxiliaram, do qual levarei para toda vida.

A professora Lídia Baumgarten e ao professor Marcos Ricardo integrantes da minha banca examinadora, que reservaram dias para ler meu trabalho em tão pouco tempo, pela dedicação e compromisso, colaborando com suas críticas construtivas, a fim de melhorá-lo, gratidão.

Agradeço eternamente ao meu orientador, amigo, irmão, coordenador, pai, dupla de canto por um dia, Gustavo Gomes (Gu), por todos os ensinamentos, críticas, “bales”, puxões de orelha, pela amizade que entre cervejas e um bom papo colaborou imensamente com minha vida acadêmica e pessoal, sempre me ensinando da melhor forma a ser uma professora reflexiva e crítica, meu muito obrigada.

Eterna gratidão a minha Yalorixá Lúcia de Oxum Opará, por todos os ensinamentos, conselhos, por nunca me deixar desistir, por insistir em mim, me acolher enquanto mãe e me mostrar que eu sou capaz de conseguir tudo que almejo. Ao mesmo tempo em que agradeço a minha Yá Orí Oxum Ypondá, por estar sempre comigo, pela proteção, por me mostrar sempre o melhor caminho a seguir. Ora yê yê ô!

*Mulher, terminando o ginásio.  
Mulher, cursando o normal, a caminho do  
professorado, cumprindo o prometido.  
Mulher, se fazendo, sob imposições, buscando  
forças para ser forte.  
Mulher, rindo para esconder o medo da  
sociedade, da vida, dos deslizes dos passos.  
Mulher, cuidando da fala, misturando  
palavras, pronúncias suburbanas aos mil  
modos de sinônimos rolantes no tagarelar  
social requintado.  
Mulher, jogando a cintura, diante das coações  
e preconceitos.  
Mulher, contudo e apesar, a um passo do  
tesouro: o cartucho de papel.*

(Guimarães, 1991, p. 81)

## RESUMO

Este trabalho tem por finalidade analisar o processo de formação de professores de história ocorrida no curso de licenciatura em História da UFAL – Campus Sertão entre os anos de 2013 e 2016. Considera-se a necessidade de se pensar uma formação docente a partir de reflexões que articulem teoria e prática, ética e estética na prática pedagógica de nível superior para formar professores em consonância com as necessidades contemporâneas. Para pensar o ensino de história e suas configurações tomamos como referencial Fonseca (2011), Bittencourt (2011), Santos (2014) e Monteiro (2013). Utilizamos Tardif (2009; 2011) para discutimos os saberes docentes; Hemann (2005) e Pignatelli (2011) nos ajudam a pensar o conceito de estética e Larrosa (2015) fornece-nos o conceito de experiência. Este trabalho toma como uso as experiências estéticas desenvolvidas nas turmas de História Antiga, História Medieval, História da África, Técnicas de Pesquisa Histórica e Estágio Supervisionado no recorte temporal citado. Para tanto utilizamos diferentes fontes: documentos legislativos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN 1998, Base Nacional Comum Curricular - BNCC 2015); as ementas das disciplinas analisadas e mencionadas acima; O Projeto Político Pedagógico do Curso de História (PPC - 2009); O Projeto REUNI da UFAL (2007); Fotografias e diários escritos pelos licenciandos durante as experiências formativas. Para dar conta dos objetivos da pesquisa valemo-nos da análise de discurso na perspectiva de Eni Orlandi (2001). Os sujeitos envolvidos no processo avaliam as experiências estéticas enquanto positivas, pois lhe ajudam a pensar a prática docente a partir de inúmeras possibilidades, se renovando o tempo todo. Isso nos leva a pensar que é necessário continuar reconstruindo as práticas de formação de professores de história na contemporaneidade.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores – Ensino de História – Experiências Estéticas – UFAL, Campus do Sertão.

## ABSTRACT

This work aims to analyze the process of formation of history teachers occurred in course in History of UFAL - Campus Sertão between 2013 and 2016. Considering the need to think a teacher education from reflections that articulate theory and practice; ethics and aesthetics in higher-level pedagogical practice to train teachers in line with contemporary needs. To think about the teaching of history and its configurations we take as reference Fonseca (2011), Bittencourt (2011), Santos (2014) and Monteiro (2013). We use Tardif (2009; 2011) to discuss the teaching knowledge. Hemann (2005) and Pignatelli (2011) help us think about the concept of aesthetics and Larrosa (2015) provides us with the concept of experience. This work uses the aesthetic experiences developed in the classes of Ancient History, Medieval History, History of Africa, Techniques of Historical Research and Supervised Internship in the period mentioned. Therefore, we use different sources: legislative documents (Education Guidelines and Bases Law - LDB 1996, National Curriculum Parameters - PCN 1998, Common National Curriculum Base - BNCC 2015); The menus of the disciplines analyzed and cited above; The Pedagogical Political Project of the History Course (PPC) (2009); The UFAL REUNI Project (2007); Photographs and diaries written by undergraduates during formative experiences. To reach the research objectives we use the discourse analysis from the perspective of Eni Orlandi (2001). The subjects involved in the process evaluate the aesthetic experiences as positive, as they help you to think the teaching practice from countless possibilities, renewing themselves all the time. This leads us to think that it is necessary to continue rebuilding the practices of formation of history teacher in contemporary times.

**Keywords:** Formation of Teachers - History Teaching - Aesthetic Experiences - UFAL, Campus do Sertão.

## SUMÁRIO

<b>1 REFLEXÕES INICIAIS: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DA PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>12</b>
<b>2. (RE)CONFIGURAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA SÍNTESE HISTÓRICA .....</b>	<b>19</b>
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	27
<b>3. O DOCENTE E O AUMENTO DA AGENDA PROFISSIONAL: DEMANDAS ENTRE SABER E ENSINAR .....</b>	<b>35</b>
3.1 LEIS QUE NORMATIZAM O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	41
3.1.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9394/96.....	41
3.1.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) .....	44
3.1.3 BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA .....	47
3.2 O AUMENTO DA AGENDA DOCENTE .....	50
3.3 CURRÍCULO, NEOLIBERALISMO E SUBJETIVIDADES DOCENTES .....	53
<b>4. CORES, FORMAS, SONS, AROMAS E SABORES DA HISTÓRIA: AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS FORMANDO PROFESSORES DE HISTÓRIA NO ALTO SERTÃO ALAGOANO .....</b>	<b>57</b>
4.1 A IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS DO SERTÃO DA UFAL EM DELMIRO GOUVEIA .....	59
4.2 O CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA EM DELMIRO GOUVEIA .....	61
4.3 PLANEJANDO UMA ALTERNATIVA: INSERINDO AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA .....	64
4.4 ANALISANDO A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DAS NARRATIVAS ESCRITAS.....	72
<b>5. UMA FINALIZAÇÃO ESTÉTICA E SUAS REABERTURAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>100</b>
<b>7. APÊNDICES .....</b>	<b>105</b>
<b>8. ANEXOS.....</b>	<b>108</b>

**1.**

**REFLEXÕES INICIAIS: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DA PESQUISA EM  
ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE**

Atualmente muitos meios de comunicações colaboram com o ensino de história cotidianamente: o rádio, a televisão, as redes sociais, os jornais, as histórias em quadrinhos, etc. Estas mídias divulgam, com facilidade, assuntos voltados à política, educação, cultura, sociedade, etc. como um todo, interferindo na experiência escolar. No entanto, a profissão docente é responsável por um ensino que a princípio almeja formar cidadãos com conhecimentos adequados e capacitados para compreender e questionar a sociedade contemporânea em que vivem, com todas as suas ambiguidades. O professor é um sujeito cuja importância incide em sua responsabilidade em qualificar as informações que chegam aos nossos sentidos pelos diferentes discursos veiculados pelas distintas mídias.

Chamamos a atenção nesta pesquisa para pensar o ensino de história a partir da formação de professores buscando relacionar e problematizar os procedimentos e as demandas que envolvem a profissão docente nesse início de século XXI. Compreendemos que a educação se instala entre os diferentes anseios políticos e econômicos (Estado Neoliberal) e socioculturais (dos movimentos sociais e identidades emergentes) e as próprias formas de produzir saberes e relações no interior das instituições escolares.

Esse trabalho se apresenta importante por se tratar de uma pesquisa inovadora que analisa a formação de professores através de experiências estéticas ocorridas no sertão alagoano, pois cabe destacar que outras pesquisas sobre esta temática já foram realizadas em outros lugares, porém em outras áreas do conhecimento e com objetivos diversos. Assim, “a questão da dimensão estética da formação docente já tem sido objeto de pesquisas no Brasil há algum tempo. As perspectivas teóricas abordadas e os enfoques são distintos.”<sup>1</sup> O trabalho de Amorim e Castanho, intitulado *Por uma educação estética na formação universitária de docentes*<sup>2</sup> realizado no Estado de São Paulo (SP), se alinha a esta pesquisa por se sustentar em erudições realizadas com estudiosos da educação estética e entendendo a formação docente enquanto um momento de descobertas e construção de subjetividades, delineando desta forma, uma docência única para cada sujeito, capaz de construir sua própria história.

Já Neitzel e Carvalho realizaram uma pesquisa sobre *A estética na formação de professores*<sup>3</sup> na escola de rede municipal do Balneário Piçarras em Santa Catarina (SC), destinada a investigação de professores atuantes nos anos iniciais de ensino de uma escola da rede municipal, buscando analisar como a formação estética dos professores interfere na

<sup>1</sup> LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte e inquietudes estéticas para a educação**. PASSOS, Mailsa Carla Pinto. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. (Orgs.) In: **Educação experiência estética**. – Rio de Janeiro: Nau, 2011, p.43.

<sup>2</sup> AMORIM, Verussi Melo de. CASTANHO, Maria Eugênia. **Por uma educação estética na formação universitária de docentes**. Educação & Sociedade, vol. 26, núm. 105. Campinas, 2005.

<sup>3</sup> NEITZEL, Adair de Aguiar. CARVALHO, Carla. A estética na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**. V. 13, n. 40, Paraná, 2013.

forma de agir em sala de aula, analisando as possibilidades de terem um olhar mais sensível aos problemas educacionais.

Loponte construiu uma investigação realizada na cidade de Rio Grande do Sul (RS), *Arte para docência: estética e criação na formação docente*<sup>4</sup> que reflete sobre a estética utilizando crônicas, além de investigar os professores de arte que se mostram instigados com as imensas possibilidades que a estética possibilita na docência. Como percebemos todas as pesquisas utilizam as memórias de experiências já vivenciadas pelos professores durante o curso de formação inicial, mas estão voltadas ao campo do ensino de artes. Esses trabalhos pensam a estética enquanto estilo da prática artística, mas aqui, para pensá-la aplicada a formação de professores de história, pesamos a estética no sentido foucaultiano, enquanto estilo da prática da própria vida, uma estética existencial do sujeito no meio social: sempre inacabado, aberto, reconstruível, crítico, livre e responsável.<sup>5</sup>

Destacamos, desta forma, em complemento as teorias pedagógicas e aos conteúdos historiográficos, mas para além deles, a relevância das memórias dos próprios docentes e futuros docentes durante os cursos de formação, pois refletem a importância que as experiências têm na vida do futuro professor, produzindo novos saberes profissionais.

A memória é um processo de reconstrução do já vivido, refere-se à reconstrução de acontecimentos e vivências dentro de um contexto atual. A memória de um indivíduo resulta de combinações de suas lembranças com outras memórias, individuais e coletivas<sup>6</sup> com quem estabelecem sensações e afetividades. Portanto, o indivíduo só lembra o que lhe foi, de algum modo, bom ou mal, importante. Ele lembra-se do que lhe fez algum sentido, marcou sua memória e lhe fez refletir e produzir uma nova consciência de si e do mundo.

No contexto de nossa pesquisa, a memória se apresenta de forma favorável, especificamente durante o curso de formação docente, quando o futuro professor lembra tanto das aulas teóricas e práticas que lhes foram mais provocativas, quanto das aulas comuns<sup>7</sup> e, a partir dessas lembranças e de seus contextos e condições concretas de ensino, farão as escolhas que orientarão sua prática e criarão, paulatinamente, o seu estilo profissional.<sup>8</sup> Temos em vista que a memória leva os docentes a interpretar tanto o que foi construído durante o curso, quanto o que consideram desfalques na sua formação universitária.

---

<sup>4</sup> LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Arte para docência: estética e criação na formação docente*. **Revista acadêmica aape epaa**. Vol. 21, n. 25, Rio Grande do Sul, 2013.

<sup>5</sup> FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. / \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

<sup>6</sup> GOFF. Jacques Le. **História e Memória**. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990.

<sup>7</sup> Aqui relacionamos ao tradicional da sala de aula, ex.: uma aula expositiva.

<sup>8</sup> TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. – Petrópolis, RJ, 2011.

[...] assim que começam a lecionar, os novos professores iniciam uma revisão de suas atividades e ideais, na tentativa de adaptá-los à dura realidade da sala de aula, marcada por um série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho, dentre as quais, a falta de recursos materiais e as condições adequadas de trabalho, o aumento da violência nas instituições escolares, o acúmulo de exigências.<sup>9</sup>

Sendo esse um momento difícil para a vida docente de um professor iniciante, pois é quando tentam associar a teoria com a prática na sala de aula, o desespero de não dar conta muitas vezes de todos os desafios que lhe são impostos pela instituição escolar, leva-os muitas vezes a pensar em novas formas de resolver esses problemas.<sup>10</sup> Vale ressaltar que todos os professores passam por essas fases na vida profissional, o que muda é como cada um deles encaram seus obstáculos, dentre os quais podem utilizar de sua própria experiência como estudante da educação básica e da superior, lembrando de suas dificuldades durante as aulas de história diante de um modelo de professor tradicional.

A memória é, portanto, elemento basilar na composição da experiência. Benjamim afirma que “cada uma de nossas experiências possui efetivamente um conteúdo, conteúdo que ela recebe de nosso próprio espírito.”<sup>11</sup> A experiência está presente em todo decorrer da vida humana, é ela quem nos permite o refúgio, o domínio de si, o (re)encontro. O passado é apresentado por meio de imagens, sons, aromas e sabores. Os acontecimentos do passado e do presente ao formar a experiência revelam que a história se entrecruza com a memória.

Larrosa<sup>12</sup> entende a experiência como algo que nos toma, é o que fica na nossa memória, que nos faz tremer, pensar, agir, se reinventar constantemente. Através dela podemos rememorar momentos marcantes já vivenciados, seja sentindo, ouvindo, tocando, comendo, falando, etc. A experiência é capaz de avaliar e considerar importante ou não o que mais toca cada pessoa.

Para compreendemos o conceito de estética utilizamos Hermann<sup>13</sup> que discute esse conceito, na contemporaneidade, atrelando-o ao campo educacional. Para a autora a estética possui uma grande importância nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas que são, atualmente, marcadas por grandes conflitos de ordem política, econômica, social e cultural. Diante do individualismo hedonista e mecânico, a estética é capaz de envolvendo os sujeitos, transformando, ressignificando e ampliando as possibilidades de se aprender que são geradas

---

<sup>9</sup> NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.** - Porto Alegre: Mediação, 2011, p.21.

<sup>10</sup> TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** – Petrópolis, RJ, 2011.

<sup>11</sup> BENJAMIM, Walter; **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** – São Paulo: Summus, 1984.

<sup>12</sup> LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

<sup>13</sup> HERMANN, Nadja. **Ética e estética: uma relação quase esquecida.** – Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

em cada experiência estética. Ela os torna sensíveis aos problemas, problematiza nossa ética contemporânea e possibilita a reconstrução de laços e projetos coletivos.

Já Pignatelli<sup>14</sup> apresenta a estética diretamente interligada ao campo docente. Para ele, a estética não se reduz ao adorno, mas a uma atitude, uma postura constantemente aberta ao novo, desafiadora, crítica, provocativa e resistente em sala de aula. Nesta perspectiva, mesmo em meio aos atuais processos de precarização da educação que condicionam o trabalho docente, pensamos que ainda seja possível aos professores utilizarem a estética de maneira positiva, pois não é usá-la de “enfeite”, é preciso estar relacionada ao conteúdo estudado de forma crítica, promulgando infinitos entendimentos do conteúdo.

Para analisar as experiências estéticas na formação de professores utilizamos como fontes: fotografias, documentos oficiais sobre o curso de licenciatura em História na UFAL, *Campus* do Sertão, ementas das disciplinas em que ocorreram as experiências estéticas, narrativas escritas pelos licenciandos em história registradas em seus diários de classe durante as aulas com o objetivo registrar e avaliar as experiências que vivenciaram, entre elas: simpósios, rodas de diálogo, oficinas, exibição de filmes, análise do livro didático, aulas expositivas, produção de materiais didáticos lúdicos, etc.

Analisamos as narrativas de alunos do curso de licenciatura em história porque “a perspectiva de ampliação de fontes e da diversidade de seu tratamento, do desenvolvimentos das análises que considerem múltiplas temporalidades e os indícios de permanências e de rupturas nas práticas escolares, [...] são também práticas culturais.”<sup>15</sup> Ou seja, as diversas fontes tratadas disponibilizam pesquisar as leituras dos discentes sobre essas experiências estéticas considerando, além da construção de conteúdos específicos, as suas sensações, o que mais os emocionou de modo particular, o que os provocou, deslocou e provocou mudanças em suas subjetividades de modo a lhes instigar a refazer suas representações e planos profissionais. Mudanças que afetaram a vida pessoal e profissional de cada aluno, até então futuros professores de história.

Os diários de classes relatam o que mais os encantaram durante as aulas. De sua leitura atenta emergem os significados das experiências estéticas. Nessas narrativas os sujeitos assumem o quanto essas experiências os tocaram, atravessaram e transformaram.

---

<sup>14</sup> PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.) In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

<sup>15</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 89.

Como metodologia utilizamos a análise do discurso para compreendermos as diversas (re)leituras das experiências estéticas pela ótica dos próprios alunos da licenciatura. Orlandi<sup>16</sup> afirma que o discurso é uma prática política de falar, proferir enunciado, de significar o mundo, que produz valores, sentidos, ideologias, que representa.<sup>17</sup> Os discursos não nascem do nada, sempre partem de algo que já foi dito por alguém, em outra época, em outro lugar, com outros objetivos, mesmo que não se reconheça enquanto referência. Desta forma, todo discurso tem regras para a sua criação, a materialidade na qual são manifestados e os seus interlocutores, entre outros fatores que interferem na sua produção. Nesse contexto, o interdiscurso se caracteriza por discursos apoiados em discursos já ditos. O discurso dos alunos, nessa pesquisa, constrói valores sobre essa experiência histórica que viveram, ressignificando a formação e a prática docente. O discurso desses alunos se encontra com outros discursos dispostos em outras fontes como as ementas das disciplinas, as fotografias, a legislação educacional contemporânea, etc. Documentos que vão ao encontro com as experiências estéticas realizadas durante o curso de formação docente.

A análise do conjunto dessas fontes, sobretudo, dos diários, também me tocou enquanto pesquisadora, ainda aluna do mesmo curso e participante dessas experiências e futura professora. Há, também neste trabalho, minhas memórias, afetos, experiências e sentidos, pertencimentos. Entretanto, tudo produzido com a cautela de fazer-me crítica, sem assumir tons panfletários. A análise que resulta nesse Trabalho de Conclusão de Curso me provocou infindáveis vezes mostrando, assim, os diferentes tipos de aulas que as experiências estéticas possibilitam a prática profissional docente.

No primeiro capítulo, *(RE)CONFIGURAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL: uma síntese histórica*, apresentamos como ocorreu o surgimento da disciplina escolar História, iniciado no século XIX ainda com objetivos interligados às questões religiosas e a formação patriótica, ponderando algumas das principais mudanças no ensino de história ao longo do século XX e chegando ao início do século XXI. A segunda parte do capítulo é voltada a historicizar de forma problematizadora a criação e as transformações dos cursos de formação de professores de história no país, importante marco de profissionalização que promove diálogos entre a história, a pedagogia, o mercado de trabalho, as demandas sociais, etc.

---

<sup>16</sup> ORLANDI. Eni. Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. – Campinas (SP): Pontes, 2001.

<sup>17</sup> Não as coisas tais como são, pois não se trata de uma representação fiel delas, mas, no sentido de representação enquanto leitura intencional e localizada sobre algo.

No segundo capítulo, *O DOCENTE E O AUMENTO DA AGENDA PROFISSIONAL: demandas entre saber e ensinar*, discutimos o currículo escolar enquanto objeto de poder, realizando uma análise crítica do discurso legislativo que normatiza o ensino de história como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Através deles, colocamos em evidência as propostas para o ensino de história e, por consequente, para a formação de professores de história na contemporaneidade.

No terceiro capítulo, *CORES, FORMAS, SONS, AROMAS E SABORES DA HISTÓRIA: as experiências estéticas formando professores de história no alto sertão alagoano*, investigamos os diários de classe, documentos do curso de licenciatura em história, a matriz curricular do curso e fotografias, com a finalidade de constatar até que ponto e como as experiências estéticas colaboraram no processo de formação docente. Apontamos os encaminhamentos deste trabalho nas considerações finais.

2.

**(RE)CONFIGURAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA E NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA SÍNTESE HISTÓRICA**

Muito se tem discutido acerca do ensino de história nas últimas décadas. Entre os diversos debates levantam-se questionamentos relacionados aos desafios enfrentados pelos docentes na sala de aula, livros didáticos, conceitos, conteúdos, relação professor-aluno e, principalmente, formação de professores de história; todos alvos de muitas mudanças ao longo do tempo. Estes estudos buscam problematizar como se dá o desenvolvimento da disciplina história na sala de aula, ao mesmo tempo em que buscam melhorar sua prática dentro do ambiente escolar, analisando o tipo de formação docente que os futuros professores estão recebendo. Nesta circunstância, muitos anseios surgem. Dentre eles, despontam, primeiramente, um em especial: saber de que forma aconteceu a formação de professores de História ao longo do tempo no Brasil?

Antes, porém, se faz importante conhecer como a disciplina escolar<sup>18</sup> História surgiu, pois só foi possível criar cursos de formação docente após essa disciplina ter sido aplicada nas escolas. Com base em Beatriz Boclin<sup>19</sup>, a disciplina de História surgiu no campo educacional especificamente no século XIX, ou seja, os primeiros sinais de uma História de bases científicas que seria ensinada nas salas de aula, era bem diferente da História ligada à religião que os jesuítas<sup>20</sup> ensinavam no Brasil no período colonial.

Apoiados em Fonseca descrevemos que:

Nas décadas de 20 e 30 do século XIX surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a “História Sagrada”, a “História Universal” e a “História Pátria”. O debate em torno do que deveria ser ensinado nas escolas, e como isso seria feito, expressava, de certa forma, os enfrentamentos políticos e sociais que ocorriam então no Brasil, envolvendo liberais e os conservadores, o Estado e a Igreja<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Entende-se como disciplina escolar o agrupamento dos saberes, que possuem organização própria para o estudo escolar, possuindo contudo objetivos específicos a serem alcançados nas séries de ensino e tem a sua forma própria de apresentar os conteúdos, partindo contudo de sua apresentação. FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.15.

<sup>19</sup> SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História e os Estudos Sociais, entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: O colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. MONTEIRO, Ana Maria (Org.), In: **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

<sup>20</sup> “(...)os jesuítas ensinarem temas de História em suas escolas nos séculos XVII e XVIII não significa que este conhecimento já estivesse organizado como disciplina escolar(...)”. FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.15.

<sup>21</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 42-43.

Nesta perspectiva, a educação se aproxima dos objetivos políticos. Não se pode pensar a escola longe do Estado na sociedade capitalista<sup>22</sup>, pois, de acordo com princípios liberais, para se alcançar fins de êxitos econômicos é preciso reestruturar a educação para perpetuar esse modelo de sociedade. Compete-nos ressaltar que:

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil só ocorreu após a Independência, quando o governo imperial iniciou a organização de uma estrutura de ensino. [...] A estrutura curricular do período expressava a forte presença da Igreja nos assuntos educacionais e a influência do liberalismo como ideário político presente no país desde o fim do século XVIII.<sup>23</sup>

A primordialidade de reestruturar a educação no Brasil nesse período buscava atender as demandas capitalistas, implicando na ampliação da sociedade nos âmbitos econômicos e educacionais. Em conformidade ao objetivo de constituir uma nação que, para além da independência, conseguisse formar-se política, econômica e culturalmente, a concepção liberal no século XIX tentava estabelecer o papel de moldar os cidadãos em concordância aos critérios científicos. Desta maneira, impulsionava o projeto produtivista que é importante no capitalismo. Formar o indivíduo para a vida civil, importunaria em um ensino controlado pelo Estado.<sup>24</sup>

Esse mesmo modelo foi atualizado no período republicano quando foi dada uma atenção maior a disciplina de História, pois ela seria responsável por construir esse sentimento de nacionalidade dos discentes. A nova geração teria que compreender e formar-se de acordo com o perfil patriota que exigia.<sup>25</sup>

Essas mudanças nos programas para as escolas elementares, profissionais e secundárias duraram praticamente todo o século XIX, e os objetivos do ensino de História foram se definindo ao longo desse período com maior nitidez, trazendo a História como disciplina escolar, ao mesmo tempo em que se almejavam futuras alterações no currículo escolar, que precisaria se adaptar ao novo modelo de educação que estava se iniciando, simultaneamente, em que mudaria também o perfil de cidadão que a sociedade iria cobrar futuramente.<sup>26</sup>

---

<sup>22</sup> BARROSO, João. **O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas**. Educ. Soc., Vol. 26. Nº 92. P. 725-751. Campinas. Especial – out, 2005.

<sup>23</sup> LAMOSA, Rodrigo. O ensino de História e as transições paradigmáticas no contexto da nova regulação do trabalho docente; MONTEIRO, Ana Maria (Org.), In: **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

<sup>24</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

<sup>25</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. – São Paulo: Cortez, 2011.

<sup>26</sup> Idem. Op. Cit.

Os primeiros manuais escolares de História foram produzidos por Joaquim Manuel de Macedo que era docente do Colégio Pedro II criado em 1837. Localizada no centro do Rio de Janeiro, a instituição, vista como tradicional, oferecia no século XIX o ensino secundário e era voltada as necessidades de formação da elite que ocupava os principais cargos de administração políticas. Dessa forma, o colégio representaria o *locus* de referência nacional em termos de formação para o ensino de História e também para o currículo escolar. Esta foi a primeira instituição a introduzir o ensino de História para as oito séries do ensino fundamental, tornando assim a História como uma disciplina escolar. No colégio cada docente era destinando a criar o seu próprio material didático, isso porque não se tinha ainda nenhuma indústria cultural livro disciplinar. Da mesma forma, não se tinha uma formação específica para os profissionais da área<sup>27</sup>.

É nesse quadro, portanto, que se inscreve a constituição da História como disciplina escolar no Brasil. As propostas apresentadas nos anos que se seguiram à proclamação da independência, embora estivessem atentas para a separação formal entre a História sagrada e a História profana, ou civil, acabava por fundir, de certa forma, alguns objetivos das duas. Isso porque à História atribuía-se a função de formação moral de crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos e pela doutrina da religião católica, fosse pelo reconhecimento dos fatos notáveis da História do Império<sup>28</sup>.

A disciplina de História era vista como fundamental no currículo, tendo em vista que os autores dos livros didáticos (docentes) ocupavam posições de poder dentro e fora da instituição escolar, o que ajudava de forma direta e indiretamente o perfil de cidadãos que a elite social esperava no século XIX. Devido a essas informações o currículo da disciplina de História é o que se transforma sempre com as novas demandas para educação.

Em 1838 surgiu o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado com o objetivo de elaborar uma história nacional transmitida nas escolas com o auxílio do ensino de História. As elites que estavam no poder colocavam a identidade nacional no centro das discussões sobre a construção da nação, era necessário que os alunos aprendessem a História nacional. Como essa história deveria ser reconhecida por todos os brasileiros, a melhor forma de disseminá-la seria através da escola.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História e os Estudos Sociais, entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: O colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. MONTEIRO, Ana Maria (Org.), In: **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

<sup>28</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 46-47.

<sup>29</sup> LAMOSA, Rodrigo. O ensino de História e as transições paradigmáticas no contexto da nova regulação do trabalho docente; MONTEIRO, Ana Maria (Org.), In: **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

Nesse contexto, para a disciplina escolar História cabia:

(...) apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meios dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder<sup>30</sup>.

A escola “era lugar destinado a ler, escrever e contar”<sup>31</sup>, expressando o destaque as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, pois não se pensava na História, não se articulava uma educação voltada a história local ou regional, tornava-se importante que os alunos soubessem datas e fatos históricos “na ponta da língua”, enquanto os professores de história, esses ainda sem uma formação específica, deveriam somente associar as lições que envolviam leitura com o ensino de História, para que os alunos pudessem aprender usando a imaginação.<sup>32</sup>

Entre os séculos XIX e XX a discussão voltada para a história nacional se tornou bastante intensa, pois procurava-se romper com a noção de história sagrada que era aplicada nas escolas, para que os professores pudessem ensinar aos alunos assuntos voltados à nação. Com esse objetivo, a partir da 1920 se introduziu a disciplina escolar “Instrução Moral e Cívica”, que ligada ao ensino de História buscava instruir a formação dos cidadãos, reforçando assim os sentimentos patrióticos<sup>33</sup>.

No entanto, foram as reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, com disciplina escolar. A partir desse momento, não mais deixaram de haver programas curriculares estruturados, com definição de conteúdos, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros manuais.<sup>34</sup>

<sup>30</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 24.

<sup>31</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. – São Paulo: Cortez, 2011, p. 61.

<sup>32</sup> Cabe ressaltar que a História proposta para o ensino no séc. XIX era positivista, que mostrava necessariamente a história dos grandes heróis, como por exemplo: Dom Pedro II, Pedro Alvares Cabral, entre outros; Além de discutir com clareza uma história do povo branco, burguês, cristão, do mesmo modo que ressaltava datas e acontecimentos voltados para uma história política e militar. Certificamos, portanto, que a concepção de história como disciplina escolar não estava concentrada apenas na formação científica da sociedade, mas também, política.

<sup>33</sup> SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História e os Estudos Sociais, entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: O colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. MONTEIRO, Ana Maria (Org.), In: **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

<sup>34</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 52.

Percebe-se então que mesmo com a História enquanto disciplina aplicada nas escolas desde século XIX, somente no século seguinte é tratada definitivamente como parte do currículo escolar. As modificações continuaram se perpetuando. Com a instalação do regime militar em 1964 passou-se a enfatizar nas salas de aulas, ainda mais, os fatos políticos e as biografias dos ‘brasileiros célebres’. Entre estes, destacavam-se os principais personagens do, então, novo regime,<sup>35</sup> esquecendo com isso a História Antiga, História Medieval, e demais temas relacionados a disciplina.

Após a LDB, nº 5.692 de agosto de 1971, ainda durante a ditadura civil militar as disciplinas História e Geografia foram substituídas por “Estudos Sociais” que seria uma junção das duas no ensino de Primeiro Grau. Nesse momento, as disciplinas de História e geografia seriam necessariamente resumidas durante as aulas, tentando abranger conteúdos de forma superficial. A ideia de incluir essa nova disciplina no currículo era discutida desde 1920 pelo movimento conhecido por Escola Nova<sup>36</sup>, que buscava trazer para o Brasil uma nova concepção de educação.

Os Estudos Sociais permitiam que o professor trabalhasse em sala conteúdos que estivessem voltados a área das Ciências Humanas.<sup>37</sup> Nesta perspectiva, as possibilidades de escolha de conteúdos para a disciplina eram bem grande, o que facilitava ao professor selecionar os conteúdos que mais atendiam as necessidades da escola, ao mesmo tempo em que, fugia do real objetivo de ensinar História nas escolas. Segundo Bittencourt,

Os Estudos Sociais poderiam atender aos problemas da sociedade moderna e ajudar a enfrentar seus riscos por serem constituídos de “diferentes matérias”, no intuito de dar segurança e estabilidade aos educandos. Tais “matérias” provinham da Geografia humana, da Sociologia, da Economia, da História e da Antropologia Cultural, que se misturavam para constituírem “ciências morais”. Elas se integravam para explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norteamericano, que favorece a ação individual e o “espírito” de competitividade como garantia de sucesso.<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup>FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

<sup>36</sup>A Escola Nova foi um movimento pedagógico que reagia contra o modelo tradicional de ensino, valorizando experiências sobre fatos de aprendizagem. Abrangendo um novo caminho aos educadores, impulsionando o olhar do professor para novas práticas pedagógicas, dessa forma, consistia na reformulação dos métodos de ensino, sendo decisivo na mudança do campo educacional do Brasil. VIEIRA, Carlos Eduardo. **O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto**. Editora da UFPR Educar, Curitiba, n.18, 2001, p.54.

<sup>37</sup>SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História e os Estudos Sociais, entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: O colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. MONTEIRO, Ana Maria (Org.), In: **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

<sup>38</sup>BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. – São Paulo: Cortez, 2011, p.74.

Os objetivos que foram estabelecidos para o ensino de Estudos Sociais<sup>39</sup> a partir dos conteúdos e atividades que eram predeterminados, em que deveriam ajustar os alunos ao meio social que conviviam, preparando-os para uma convivência cooperativa, cumprindo assim suas responsabilidades como cidadão através dos deveres básicos para uma comunidade.<sup>40</sup>

No início do ano de 1980 surgiram várias propostas de mudanças curriculares voltadas ao ensino de História e associadas ao contexto de redemocratização<sup>41</sup> no Brasil. Neste período de modificações no ensino, a História voltou a ser uma disciplina autônoma, separando-se assim da Geografia e se desfazendo dos Estudos Sociais. Ao mesmo tempo, em que seu currículo disputado por correntes historiográficas (marxismo<sup>42</sup> e positivismo) a disciplina escolar História nesse contexto, era voltada a memorização da biografia dos heróis nacionais<sup>43</sup>.

Lamosa<sup>44</sup> relata que até o fim do regime militar, nos anos 80 a disciplina de História esteve muito associada à pedagogia tradicional, focava muito nos fatos políticos e na história dos grandes heróis, lembrando que se fazia importante mostrar aos alunos a importância dos grandes acontecimentos políticos, esquecendo assim dos demais conteúdos voltados a História que são importantes para a formação do cidadão, além de se distanciar das grandes revoltas populares, da história de desigualdade e exploração, que era o que mais se aproximava da realidade dos discentes.

De acordo com Fonseca<sup>45</sup> em meados dos anos 90, os livros didáticos e os programas curriculares começaram a atender as tendências de uma teoria contemporânea da História,

---

<sup>39</sup>A disciplina Estudos Sociais nas escolas acabava englobando outra disciplina “Educação Moral e Cívica” que até os dias atuais algumas escolas ainda permanecem com a mesma em seus currículos. Os conteúdos ainda são voltados para os direitos e deveres do cidadão e sempre fazem relação a sociedade.

<sup>40</sup>FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

<sup>41</sup> A redemocratização nos remete aos novos compromissos políticos com a população, se caracterizando pela descentralização do poder, no caso do Brasil, a redemocratização se consolida com o fim da ditadura militar, em 1985. As transformações ocasionadas a partir desse processo ampliaram novas garantias individuais e coletivas para a sociedade, a ponto de culminar uma eleição presidencial (civil) após 21 anos de ditadura. Devido à isso, novas propostas também surgem ao ensino de história, que antes era regulado pelo Estado militarizado, como uma forma de controlar o que a população precisa de fato aprender. Souza, Celina. **Redemocratização, federação e gasto social no Brasil: tendências recentes**. XXIV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em ciências sociais (ANPOCS). Petrópolis – RJ, 1999.

<sup>42</sup> Corrente teórica entendida como um conjunto de ideias desenvolvidas através das obras dos autores Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). O marxismo possibilita um método próprio para se analisar a sociedade e seus aspectos, esses ligados aos conflitos de classe e organização da produtividade social. A teoria do marxismo se apresenta enquanto uma evolução teórica que pretende explicar o capitalismo. NETTO, José Paulo. **Relendo a teoria marxista da História. Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Campinas, 1997.

<sup>43</sup>LAMOSA, Rodrigo. O ensino de História e as transições paradigmáticas no contexto da nova regulação do trabalho docente; MONTEIRO, Ana Maria (Org.), In: **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

<sup>44</sup>Idem. Op. Cit.

<sup>45</sup>FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

mais voltada à história do cotidiano e das mentalidades, deixando as aulas de História com mais conteúdos voltados a realidade dos alunos, não esquecendo, no entanto, os grandes nomes, mas dando espaço para as pessoas comuns, também sujeitos históricos que antes não eram ensinados na sala de aula.

Contudo, esse novo modelo educacional tratou-se de articular novos conteúdos em perspectiva contextual, crítica e inclusiva<sup>46</sup>, pois no ensino de História também deve ser ensinado além da história dos “heróis”.

Ressaltamos aqui, a importância que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a Lei 10.639/03<sup>47</sup> e a Lei 11.645/08<sup>48</sup> têm na atualidade, já que as mudanças no ensino de história e na formação de professores de história não param, tais lutas se desdobraram na Lei 7.800/2016 (Escola Livre)<sup>49</sup> e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>50</sup> que aparecem como parâmetros mais recentes e buscam modificar ainda mais o

---

<sup>46</sup> Lembramos do impacto da Escola dos Annales na historiografia brasileira dos anos 1980/90 que contribuiu para que a história dialogasse também com outras áreas das Ciências Humanas, desenvolvendo um caráter interdisciplinar. Nessa perspectiva a História enquanto disciplina escolar poderia utilizar, por exemplo: novas metodologias, novos temas e maior diversidade documental, expandindo, com isso, os efeitos do ensino de História na sala de aula.

<sup>47</sup> “(...) a Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo recém-empossado Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, como um dos resultados desse novo lugar político e social e das várias reivindicações dos movimentos negros ao longo das últimas décadas”. Tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira em toda modalidade de ensino. Com a Lei 10.639/03 os professores podem ressaltar a importância do negro na formação da sociedade brasileira, o que possibilitou mais uma vez uma mudança no currículo escolar da disciplina de história, uma história voltada para as minorias. PEREIRA, Amílcar Araujo. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”**. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011, p. 27.

<sup>48</sup> A Lei 11.645/08 regulamenta obrigatório o Ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis escolar. Mais uma vez a formação de professores precisa atender novas propostas curriculares para o ensino de história. A Lei se apresenta como um complemento da Lei 10.639/03, mas não é garantia que o ensino irá realmente acontecer e que os professores estejam preparados para informar aos alunos seus conhecimentos sobre a cultura africana e indígena. CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. **Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID**. XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social. ANPUH – Natal-RN, 22-26 de julho de 2013.

<sup>49</sup> O Programa Escola Livre, Lei 7.800/2016 tinha como objetivo impedir os professores de explicar em sala de aula conteúdos voltados a temas relevantes na sociedade, como por exemplo: política, religião e gênero, ao mesmo tempo em que aboliria dos livros didáticos conteúdos voltados a esses temas. Tal fato representou um retrocesso no exercício da democracia na educação brasileira. O estado de Alagoas foi o primeiro a aprovar e ministrar tal projeto, o que gerou muitas mobilizações de parte de seguimentos da sociedade. Vale lembrar que essa Lei foi revogada. HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. **O programa escola livre em alagoas, a crise de acumulação do capital e o fortalecimento da direita política brasileira**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 1, p. 141 - 170, JAN/ABR 2018.

<sup>50</sup> A BNCC segundo a proposta do Ministério da Educação (MEC) geraria um currículo nacional, onde levaria em conta conteúdos tanto nacionais como regionais, formando, assim uma identidade regional e nacional. Porém, destacamos que a BNCC não garante a execução dessa demanda para a educação respeitando assim as regionalidades. Portanto, esse debate nos acrescenta questionamentos, como por exemplo: até que ponto realmente uma base proposta enquanto comum em nível nacional consegue de fato abrir espaço para as histórias locais? BRAZÃO, Diogo Alchorne. **A BNCC como um território de disputas de poder: as permanências e**

ensino da História, apresentando novas demandas e considerados para muitos historiadores como um retrocesso na educação.

Nesse contexto de mudanças, é notório que o Ensino de História continua mudando até os dias de hoje junto aos objetivos políticos como era no início. A disciplina escolar História ainda guarda alguns elementos desde sua origem no século XIX, sendo que todos os processos que contribuíram para as alterações no perfil da disciplina estão interligados as transformações da própria ciência histórica, como do contexto social, político e cultural da sociedade e do próprio campo do ensino de História.

## 2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL

A formação de professores de História sempre foi alvo de reconfigurações ao longo do tempo, pela necessidade do professor estar sempre se atualizando, se capacitando e acompanhando as modificações no ensino. Essas alterações nos cursos de formação docente representam o metamorfismo que perpetua sobre o cenário político, econômico e/ou social, em que a escola precisa atender novas necessidades.

Não existiam cursos de formação de professores de História quando surgiu esta disciplina escolar. Destacamos que:

Para o exercício da docência, ao longo do século XIX e ainda durante o início do século XX, juristas, médicos, bacharéis em Letras, integrantes de ordens religiosas e preceptores – que ofereciam serviços em domicílio – assumiram esse lugar no qual atuavam, sem uma formação específica, seja no que se refere aos conhecimentos disciplinares, seja em relação a conhecimentos profissionais.<sup>51</sup>

A metodologia utilizada pelos docentes era muito tradicional tendo uma abordagem decorativa e de base eurocêntrica e positivista de ensino. Essa não profissionalização e/ou não especialização do professor de história dava espaço para que qualquer cidadão com um ‘notório saber histórico’ pudesse assumir o papel de professor de história em sala de aula, sem se preocupar, portanto, com a dimensão pedagógica, política, social, afetiva e crítica que existe na relação ensino-aprendizagem.

A preocupação com instituições de cursos superiores começara a surgir logo após a chegada da Corte portuguesa no Rio de Janeiro no ano de 1808. Era importante cursos de formação profissional para que o Império no Brasil tivesse ao menos uma estrutura com

---

rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. XXIX Simpósio Nacional de História contra os preconceitos: História e democracia. Brasília / UNB, 2017.

<sup>51</sup> MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História**. ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3, 2013, p.24.

agentes que garantissem o seu funcionamento. Por conseguinte, no início do século XX, as universidades deveriam ter classes voltadas para formar o professorado, as licenciaturas, pessoas capacitadas para formar outras profissões através da sua.<sup>52</sup>

Os professores eram cobrados muitas vezes por uma formação que não tinham acesso, o que dificultava sua prática docente. Por volta dos anos de 1920 não havia investimento político nem econômico destinado a criação de cursos de formação de professores de história, os docentes aplicavam aulas de História e não tinham uma formação acadêmica nesta disciplina, sendo profissionais especializados em qualquer outra área educacional, ou não, pois não se tinha um exigência e cumprimento de tal ordem, eram orientados e tinham supervisão de coordenadores pedagógicos que também não obtinham formação específica e/ou algum curso na área da História para auxiliá-los de maneira adequada, além de não apresentarem métodos de ensino adequados/atualizados para o ensino da disciplina.<sup>53</sup>

Fonseca<sup>54</sup> relata que algumas décadas mais tarde temos o surgimento das licenciaturas curtas, inclui-se aqui cursos de formação para professores de História, representando a situação econômica do país, investindo pouco na educação e cobrando dos cursos de formação profissionais com conhecimentos para atuarem no mercado de trabalho. Esses cursos rápidos e consequentemente de baixa qualidade fizeram com que aumentasse o número de instituições privadas de ensino superior, visando que essa seria uma boa fonte de lucro e crescimento as empresas educacionais.

Os professores que ensinavam nos anos 1920, 1930 e 1940 se caracterizavam por blocos separados, sendo alguns autodidatas sem nenhuma formação específica, outros sem domínio de conteúdo ou sem didática, acabavam configurando uma escola movida pela improvisação. Alguns ainda aplicavam aulas de disciplinas diferentes entre si, como por exemplo matemática e geografia, além de se basearem em aulas por cadernos amarelecidos de ex-alunos, em que as atividades acabavam se repetindo ao longo dos anos.<sup>55</sup>

Estes acontecimentos se davam pelo fato de “pedagogos, advogados, jornalistas, professores primários, dentistas, farmacêuticos e outros”<sup>56</sup> assumirem o cargo de ensinar

---

<sup>52</sup> MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História**. ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3, 2013.

<sup>53</sup> CAVALCANTI, Eliane Beserra. **Experiências de formação de professores de História do sertão alagoano a partir do PIBID (2014-2017)**. Monografia (História) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia. 2018.

<sup>54</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas. Papyrus. 2003.

<sup>55</sup> MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História**. ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3. 2013.

<sup>56</sup> GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente**. – São Paulo: Editora UNESP, 2004, p.32.

História nas salas de aulas mesmo sem ter uma formação específica, fato que os dificultava pensar criticamente a disciplina.

Os primeiros cursos de formação para professores de História surgem por volta de 1934 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), ainda com o objetivo de cuidar da história do país.<sup>57</sup> Aos futuros professores dessa disciplina era transmitido a importância das datas e fatos históricos, como já era aplicada nas salas de aula desde o seu surgimento, o que dificultava, no entanto, uma discussão mais próxima da realidade dos alunos, ou até mesmo uma conciliação com acontecimentos que fossem recentes, provocando uma melhor compreensão dos conteúdos.<sup>58</sup>

A formação de professores de História e Geografia por volta de 1940 ocorreu na forma de um único curso, o que dificultava a formação de um professor específico em cada área, muitas vezes misturando conteúdo das duas disciplinas, dando a impressão que o professor de História podia dar aula de Geografia e vice e versa. A formação docente de História e Geografia só veio ter a separação por volta de 1950. Com a fundação da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) em 1961, o currículo de História e Geografia foram organizados enquanto disciplinas independentes.<sup>59</sup>

Os cursos de licenciatura eram constituídos em uma categoria educacional que se organizavam no modelo curricular conhecido como “3+1”, que se resumia em três anos de bacharelado e somente um ano destinado a formação pedagógica, em que para muitos a licenciatura era realizada em apenas um ano e ficava a critério do licenciando terminar seu curso no bacharelado ou concluir sua licenciatura.<sup>60</sup> Assim, os cursos de “licenciatura” baseavam-se em uma separação profissional humanística e pedagógica, inventando uma concepção tecnicista de pedagogia. Muitos acreditam que para ser professor, basta saber técnicas e procedimentos didáticos e ter conhecimento de determinada área.<sup>61</sup> Isso nos leva a pensar que qualquer pessoa que tenha concluído um curso de licenciatura possa atuar como professor, mas, na prática sabemos que para ser professor é preciso muito mais, a prática se distancia um pouco de muitas teorias aplicadas durante os cursos de formação.

---

<sup>57</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

<sup>58</sup> MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História**. ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3. 2013.

<sup>59</sup> CAVALCANTI, Eliane Beserra. **Experiências de formação de professores de História do sertão alagoano a partir do PIBID (2014-2017)**. Monografia (História) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia. 2018.

<sup>60</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. – São Paulo: Cortez, 2011.

<sup>61</sup> MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História**. ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3. 2013.

No modelo de formação 3+1 a seção dos cursos superiores destinadas a Didática, que eram disciplinas da chamada “formação pedagógica”, teriam que ser cursadas logo após o término do bacharelado, o que se tornava por vez preocupante. No ano de 1948, foi criado o Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. Este interligado a Faculdade Nacional de Filosofia era um centro da experimentação pedagógica, onde poderiam ser realizados os estágios de Prática de Ensino durante a formação pedagógica com o intuito de aproximar a teoria e prática existentes nos cursos de formação.<sup>62</sup>

Essa formação era bastante aplicada aos professores de história e a educação era prejudicada, pois muitos docentes não conseguiam ‘aprender’ de fato como ministrar uma aula, um ano de formação pedagógica vista longe dos conteúdos específicos, prejudicava os futuros professores que não se identificavam com a profissão.

Via de regra, ainda hoje essa característica se materializa nos currículos dos cursos de licenciatura: a maior parte deles concentra-se no aprendizado da área específica – seja ela Artes, Letras, Biologia, Matemática ou História – oferecido pelo próprio curso; a formação pedagógica docente, porém, ocupa parte reduzida do currículo em disciplinas ministradas tradicionalmente pelos departamentos ou cursos de Educação<sup>63</sup>.

Ou seja, não se pode pensar que o modelo de formação de professores conhecido como “3+1” é antigo e só se aplicava aos primeiros cursos de formação docente. Os cursos de formação de professores, atualmente, ainda têm a dificuldade de ministrar conhecimentos específicos de cada disciplina na dimensão pedagógica, o conhecido ensinar a ensinar, em razão de acreditarem que os conhecimentos específicos de determinadas áreas devem ser aplicados longe da Didática e que um não se mistura com o outro.

Reformas nos cursos de licenciatura foram induzidas a partir dos debates da década de 1990 que deram origem às Resoluções 1 e 2/2002 do Conselho Nacional de Educação. De acordo com essas resoluções, o curso de licenciatura deve ter um projeto pedagógico próprio e acesso direto pelos estudantes já no vestibular. Decreta-se o fim dos cursos ‘3+1’.<sup>64</sup>

Logo após o surgimento dos cursos de formação de professores em História, os novos professores que tinham agora formação específica na área se destacavam em meio aos outros

---

<sup>62</sup>MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História**. ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3. 2013.

<sup>63</sup> ROCHA, Helenice; COELHO, Wilma Baía. Dossiê: o lugar da formação de professores nos cursos de História. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História**. ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3, 2013, p. 16.

<sup>64</sup> MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História**. ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3. 2013, pag. 38.

pelas inovações que trouxeram: o uso de mapas, fichamentos, uma visão abrangente da disciplina, além de apresentarem um rigor maior na cobrança das atividades.<sup>65</sup>

Pensando no perfil dos cursos de formação docente a Associação Brasileira de Educação (ABE) apoiava a ideia de que as universidades tivessem a tríplice função criadora de ciências: investigação, ciência feita e extensão. Nesse modelo, as universidades formariam uma elite de cientistas, sábios, técnicos, professores, educadores (professores de todos os graus de ensino) e pensadores.<sup>66</sup> Até hoje esse modelo de tríplice ainda permanecesse em universidades de licenciatura, ajudando o futuro professor a pesquisar, investigar, atuar em seu campo de ensino.

Entre os anos de 1960 e 1970, período ditatorial no Brasil, novas ações são planejadas e implantadas visando um ensino de História voltado a ‘moral, e cívica’ nas escolas e a suspensão do ensino de História no currículo do 1º grau para introdução da disciplina Estudos Sociais. Neste contexto, o curso de licenciatura curta voltado para os Estudos Sociais acabava formando professores polivalentes, ou seja, que podiam dar aulas em várias disciplinas. Essa opção de licenciatura curta em Estudos Sociais chegou ao fim em 1987 quando começaram a surgir nas escolas muitos professores com formação específica em História, eliminando assim, maiores possibilidades dos professores que possuíam formação em Estudos Sociais.<sup>67</sup>

Após 1964 o ensino de História restringia a formação e atuação dos professores na sala de aula, seguidos de uma ótica da Doutrina de Segurança Nacional e desenvolvimento, o objetivo desse monitoramento era exercer um controle ideológico nos professores de História e conseqüentemente nos educandos, a fim de eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Nesse momento, os professores que não obedecessem ao regime, e falassem sobre política em sala de aula, eram muitas vezes perseguidos.<sup>68</sup> Notamos, portanto, que a formação de professores de história também se modifica junto ao ensino para atender objetivos políticos. Até os dias de hoje, a educação segue normas e se modifica de acordo com os objetivos políticos.

No início de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, o governo federal, por meio do Decreto-Lei nº 547, autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais de curta duração, admitindo habilitações intermediárias em nível

---

<sup>65</sup> GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente.** – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

<sup>66</sup> MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História.** ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3. 2013.

<sup>67</sup> TITO, Roniglese Pereira de carvalho. Desafios e experiências do ensino superior no interior do Brasil: a implantação do curso de História em porto Nacional, Tocantins. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História.** ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3, 2013.

<sup>68</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

superior para atender as ‘carências do mercado’. Naquele momento, passou-se a considerar desnecessária a formação por meio das licenciaturas plenas, provocando uma acelerada ‘desqualificação estratégica’ dos professores. É importante registrar, ainda, que a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabelecia as diretrizes e bases para o ensino básico, reorientou o 2º grau para a habilitação profissional. Ao dar ênfase à profissionalização técnica em nível médio, as disciplinas das áreas específicas adquiriram centralidade no currículo em detrimento das de formação geral, em especial História, Sociologia e Filosofia. Com a redução de horas/aula menos professores foram necessários e, obviamente, menos cursos de formação<sup>69</sup>.

Fonseca<sup>70</sup> relata o descuido que se tinha com a formação de professores, aplicando uma formação de forma limitada. Para a autora:

A implantação das licenciaturas curtas, expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimentos) e mão-de-obra para o mercado. O Papel dos custos de licenciaturas curtas atendia à lógica do mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente – cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos. Esse fato fez com que tais cursos proliferassem em grande número em instituições de ensino privado, uma vez que se tornaram grandes fontes de lucro para empresas educacionais<sup>71</sup>.

Voltamos a citar a redemocratização brasileira na década de 80, os movimentos associados ao ensino de História se mobilizaram por mudanças na formação dos professores e também nas condições de trabalho, pois os docentes tiveram um período de construção da identidade profissional cercado pelo protagonismo político.<sup>72</sup>

A partir dos anos 90, no contexto neoliberal-conservador de globalização econômica, as disputas e lutas em torno de uma nova política educacional e da nova Lei de Diretrizes e bases foram paulatinamente alterando a configuração das dimensões constitutivas do ensino de história. [...] O conteúdo da história ensinada assumiu diferentes imagens nos diversos espaços onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando revalorizá-la como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos.<sup>73</sup>

Ao longo do tempo, o ensino da disciplina História junto a formação de professores se perpetuou em torno de um longo processo de mudanças, muitas vezes voltado para a essência

---

<sup>69</sup> TITO, Roniglese Pereira de carvalho. Desafios e experiências do ensino superior no interior do Brasil: a implantação do curso de História em porto Nacional, Tocantins. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História**. ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3, 2013, p. 186-187.

<sup>70</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas. Papirus. 2003.

<sup>71</sup> Idem. Op. Cit. p. 19-20.

<sup>72</sup> LAMOSA, Rodrigo. O ensino de História e as transições paradigmáticas no contexto da nova regulação do trabalho docente; MONTEIRO, Ana Maria (Org.), In: **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

<sup>73</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas. Papirus. 2003, p.26.

política, a autonomia do Estado sobre a educação.<sup>74</sup> Percebe-se com isso, uma preocupação com a história que não é apenas uma preocupação econômica e social, mas também, cultural e política.

Quando a disciplina escolar história muda do positivismo para um ensino mais contextual, local, com o uso de diversos tipos de fonte histórica, adjunto a Escola dos Annales, todos os professores precisam atender a novos modelos de ensino de história que foram propostos. Com as configurações ter-se-á a necessidade de cursos de formação docente mais recentes, pois os professores que tiveram uma formação positivista, almejam contemplar novas demandas do Estado, pois o sistema capitalista exige profissionais que sejam mais versáteis, tecnológicos e que lidem com múltiplos saberes.

Dessa forma, o fazer-se professor se perpetua por um imenso campo de possibilidades, isso não significa necessariamente que o professor esteja completamente pronto quando acabe a formação docente,<sup>75</sup> assim como tudo passa por transformações constantes não é diferente com a formação docente e as demandas que os professores precisam atender.

Muitas reclamações ainda são feitas desde o surgimento da disciplina História no século XIX, as críticas são com relação aos cursos de formação de professores,

A formação recebida é questionada por não os preparar adequadamente para o enfrentamento dos desafios do cotidiano das escolas, nas quais encontram crianças e adolescentes de diferentes contextos sociais e culturais, muitos deles oriundos de áreas de violência ou de desagregação familiar. Questionam a formação que não os preparou adequadamente para atuar na prática em virtude de uma formação eminentemente teórica. A dicotomia teoria/prática é denunciada nessas críticas, indicando um dos problemas ainda a serem superados.<sup>76</sup>

Não podemos negar o quão difícil é para alguns profissionais a realidade da sala de aula que não são vivenciadas durante os cursos de formação. Nesse caso, os estágios supervisionados durante a licenciatura ajudam a mostrar um pouco da realidade do ambiente escolar, ao passo que possibilitam o autoquestionamento do futuro professor em relação ao seu preparo para assumir uma sala de aula. Por isso “é importante os docentes compreenderem que estão lidando com pessoas que irão se relacionar com o saber e que, para isso, muitas vezes, precisam vencer resistências, preconceitos e verdades estabelecidas.”<sup>77</sup>

---

<sup>74</sup> CAVALCANTI, Eliane Beserra. **Experiências de formação de professores de História do sertão alagoano a partir do PIBID (2014-2017)**. Monografia (História) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia. 2018.

<sup>75</sup> MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. / Arlette Medeiros Gasparello, Marcelo de Sousa Magalhães, organizadores. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

<sup>76</sup> \_\_\_\_\_. Formação de professores: entre demandas e projetos. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História**. ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3, 2013, p. 22.

<sup>77</sup> Idem. Op. Cit. p. 31.

Além disso, temos o pouco tempo para que tenham uma formação continuada e demais problemas que vão surgindo durante a profissionalização, ademais novos parâmetros da contemporaneidade como a BNCC, acabam interferindo ainda mais na formação seja ela inicial ou continuada e também na prática docente, já que o professor necessita estar por dentro de todas as mudanças que ocorrem na educação, seja para melhor ou para o retrocesso.

Diante dessas inúmeras mudanças com a História e a formação de professores de História alguns Parâmetros Curriculares surgem com o intuito de melhorar os cursos de formação e atuação do professor na sala de aula. Tais Parâmetros serão apresentados no capítulo III.

**3.**

**O DOCENTE E O AUMENTO DA AGENDA PROFISSIONAL: DEMANDAS ENTRE  
SABER E ENSINAR**

Considerando os diversos meios sociais que se articulam com o ensino e a aprendizagem nas escolas, surge-nos alguns questionamentos voltados a formação docente, entre elas: Como os docentes acompanham as transfigurações no Ensino de História? O que é considerado importante ao ensino de história de acordo com os parâmetros curriculares? De que forma o Estado colabora com a formação docente? Estas entre outras questões envolvem a formação de professores de história e permite-nos pensar também no fazer-se professor.

De antemão salientamos que “o ensino é um trabalho burocratizado cuja execução é regulamentada.”<sup>78</sup> Ou seja, a todo momento o professor é tomado pelas exigências do ensino: o que precisam fazer, como organizar meios de alcançarem o que as escolas pedem, etc. Por ser um trabalho flexível, cada professor, dentro de suas limitações, pode estabelecer o que considera importante, sua relativa autonomia neste momento é colocada em evidência, ao mesmo tempo em que é questionado sobre suas práticas docente e, por conseguinte, por sua formação.

Durante o curso de licenciatura, o futuro professor compreende que as diversas propostas para o ensino se estendem devido às mudanças sociais e políticas, que almejam uma população com um nível educacional adequado. Essas propostas se perpetuam sobre a política, pois colabora com os objetivos para o ensino. Tardif nos atenta que “(...) o objetivo geral da escola é [...] preparar os jovens para a vida adulta, formando-os para os saberes e as habilidades necessárias à vida profissional, educando-os moralmente em função das orientações básicas do status de adultos.”<sup>79</sup> Então, muito além que simplesmente ensinar, a escola almeja futuros cidadãos com capacidade suficiente para adentrar não só o mercado de trabalho, mas também as responsabilidades da vida adulta.<sup>80</sup>

Nesta perspectiva, a grade curricular das instituições se apresenta enquanto produto condutor do ensino, visto que se determina através dele os conteúdos que devem ou não serem ensinados por cada disciplina na sala de aula, considerando assim sua importância para a vida escolar dos discentes.

---

<sup>78</sup> TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.112.

<sup>79</sup> Idem. Op. Cit. p. 198.

<sup>80</sup> No referimos aqui, a questão de compromissos que a escola estabelece aos discentes e que fazem parte da rotina diária das pessoas, por exemplo: entregar atividades no prazo solicitado, chegar à escola antes do início das aulas, realizar exercícios em grupo, dinâmicas de disputa entre alunos, entre outros aspectos. Todas essas questões que a instituição trabalha com os alunos, os prepara para uma vida adulta marcada pela produtividade da sociedade capitalista: cada vez mais acumulada de responsabilidades e compromissos.

O currículo surge no contexto de “preocupações com a organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente do que ensinar.”<sup>81</sup> Cabe ressaltar que antes mesmo de ser denominado enquanto currículo, as professoras e professores já faziam parte deste, visto que selecionavam conteúdos, levando em conta as disciplinas educacionais estabelecidas pelas instituições e os objetivos políticos de cada momento histórico enquanto essenciais para se ensinar.

Segundo Bittencourt “o movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado”.<sup>82</sup> Essas modificações curriculares já haviam ocorrido em outros países, contendo até a mesma estrutura de organização dos documentos. Além disso,

Os currículos escolares têm sido objeto de muitas análises que situam seu significado político e social, e essa dimensão precisa ser entendida para determinarmos o direcionamento da educação escolar e o papel que cada disciplina tende a desempenhar na configuração de um conhecimento próprio da sociedade contemporânea.<sup>83</sup>

Dentro do contexto, as propostas curriculares para o ensino de História atendem uma demanda que não se volta apenas para o Brasil, é preciso ‘normalizar’ propostas para que se alcance um objetivo de mercado mundial, o que se torna preocupante, pois os professores durante os cursos de formação não compreendem que ter somente a teoria da docência não é suficiente, e quando exercem a prática docente percebem que precisam atuar conforme as normas estabelecidas não só da instituição, mas também do currículo e do mercado, já que é necessário ensinar o que ele apresenta.

Contudo, de acordo com Tadeu Tomaz da Silva “na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade”<sup>84</sup>, ou seja, embora o capitalismo influencia bastante nas configurações curriculares contemporâneas, o currículo não é apenas um produto da econômica política de mercado. Ele se aplica enquanto uma norma a todas as escolas, mas não está livre de deslocamentos e rearranjos cotidianos.

---

<sup>81</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. P. 21.

<sup>82</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. – São Paulo: Cortez, 2011, p. 101.

<sup>83</sup> Idem. Op. Cit. p. 101.

<sup>84</sup> SILVA, Tadeu Tomaz da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. – Belo horizonte: Autêntica, 2006, p.13.

Cabe destacar que o currículo faz parte das “preocupações com a manutenção de uma identidade nacional”<sup>85</sup>, posto isso, entendemos que as questões de nacionalidade estão sempre presentes na vida escolar dos alunos. No entanto, os conteúdos escolhidos para o currículo brasileiro sempre se ligaram a valores eurocêntricos, naturalizando uma história branca, dos grandes heróis e desconsiderando parcelas importantes da população do país: pobres, negros, indígenas, mulheres, homossexuais, bissexuais, transexuais, etc. É tanto que para se ensinar História e cultura afro-brasileira em sala de aula foi necessário ser estabelecida a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o seu ensino em toda modalidade, assim como a Lei 11.645/08 que a complementa e também torna obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena. O currículo se exerce numa relação tensa de poder entre aquilo que é estabelecido pelo Estado neoliberal<sup>86</sup>, mas também pela relativa autonomia do docente, pelo contexto educativo e as microrrelações de poder que ocorrem no interior de cada escola.

Entendemos que o poder não é um objeto, não é algo fixo que pode ser dominado por algo ou alguém. O poder é um exercício provisório que pode ser expressado de acordo com o ambiente em que se é empregado. Da mesma forma, nenhum poder é considerado maior que outro. As relações existentes no ambiente escolar, por exemplo, disseminam inúmeros poderes: o poder do currículo que se organiza em forma de conhecimento escolar (estabelecido pelo Estado); o poder dos gestores escolares que envolve metas educacionais; o poder dos professores que interfere entre o que considera essencial, ao mesmo em que acrescenta nas aulas as práticas de suas experiências; o poder dos alunos que colabora com as aulas acrescentando seus conhecimentos vivenciais do dia a dia, ou se negando a assistir as aulas de maneira compreensível, contrariando o poder dos professores; o poder dos pais dos alunos que podem interferir nos objetivos educacionais da própria instituição; etc.<sup>87</sup>

Nesse contexto, o currículo assume a posição de poder, propondo o que precisa ser ensinado na instituição pelos professores de acordo com os objetivos do Estado. Porém, os

---

<sup>85</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 22.

<sup>86</sup> Entende-se aqui o Neoliberalismo de duas formas. “Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.” (GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49). Ou seja, na educação o neoliberalismo determina de que maneira as instituições e professores têm de proceder no ambiente escolar, conforme a lógica elitista da direita conservadora, buscando sempre atender os objetivos do mercado.

<sup>87</sup> POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In.: SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

docentes, ainda assim, resistem, considerando que não são indivíduos prontos ou acabados, podendo interferir na proposta curricular, acrescentando ao seu ensino o seu conhecimento experiencial ou novos saberes adquiridos pelos próprios discentes. Ou seja, o poder não está centralizado no currículo, é uma prática fluida, relacional, espalhado em vários micros pontos que entram em tensão o tempo todo (poder e resistência), e nesses contínuos movimentos produzem não só discursos e saberes, mas também subjetividades.

Nesse contexto, Tadeu Tomaz da Silva afirma que

(...) as concepções realistas do conhecimento que compõem o entendimento mais difundido sobre o currículo estão estreitamente vinculadas à sua desconsideração das relações de poder. Elas deixam de considerar que a cultura e o conhecimento são produzidos como relações sociais, que são, na verdade, relações sociais. Mas: essas relações sociais são hierárquicas, assimétricas, são relações de poder.<sup>88</sup>

Quando a educação é vista enquanto uma empresa, o currículo designa quais resultados os discentes precisam atingir, se resumindo assim, a uma questão técnica.<sup>89</sup>

(...) A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através de matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática.<sup>90</sup>

Dessa forma, “(...) é em grande parte a escola que tem sido atribuída a competência para concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade.”<sup>91</sup> Contudo, consideramos problemático quando se pensa o ensino enquanto um mecanismo que ambiciona formar o cidadão comum para atender as demandas da sociedade contemporânea, esquecendo-se, contudo dos professores e de sua formação. Um dos resultados dessa problemática é a “fabricação” de docentes com inúmeras demandas, pouco tempo de planejamento, precariedade na formação, seja ela inicial ou continuada e resistência às reflexão crítica e reformulação da prática ou, em outros termos, à “inovação”.

Tadeu Tomaz e Silva afirmam que “(...) o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”<sup>92</sup>, dessa forma trabalha e controla os professores e as instituições, mesmo que

<sup>88</sup> SILVA, Tadeu Tomaz da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 16.

<sup>89</sup> \_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

<sup>90</sup> Idem. Op. Cit. p. 31.

<sup>91</sup> COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. Marisa Vorraber Costa (Org). In: **O currículo nos limiares do contemporâneo**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.51.

<sup>92</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 147.

indiretamente, conduzindo toda comunidade escolar a atenderem o que é determinado no documento. Costa, em concordância, relata que:

O currículo escolar é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada. [...] Mesmo as narrativas que se intitulam “emancipatórias” anunciam a centralidade da escola na tarefa de produzir subjetividades adequadas ao que tais projetos consideram desejável, o que evidencia uma forma muito peculiar de emancipação.<sup>93</sup>

Trabalhar com as subjetividades docente através do currículo é moldar os professores, estabelecendo o que a escola espera, é uma emancipação ilusória, pois cada profissional da educação ao precisar seguir as normas que lhe competem, não é totalmente livre para escolher o que quer ou não ensinar. Necessita que siga o cronograma. Caso não trabalhe em conformidade com as leis que normatizam o ensino, é evidenciado primeiramente sua formação, de forma negativa, em que as críticas estão voltadas para o tipo de formação que recebeu. Mesmo sabendo que muitas vezes essa formação não é suficiente ao docente é determinado que esteja sempre se moldando para o perfil de professor adequado, o tempo todo sendo dominado pelo modelo de educação para o governo.

Todavia, mesmo cercado por infinitas normas educacionais, o docente tem o poder de ponderar sua prática pedagógica, considerando que nem sempre a instituição disponibiliza de materiais para atividades curriculares, muitas vezes o professor pode planejar uma aula extra classe, porém, não há ajuda de transporte para os alunos ou até mesmo não tem a oportunidade de uma formação continuada voltada para temas importantes abordados por lei como obrigatórios, como é o caso de História da África e História indígena, Educação Patrimonial, etc. Ademais, o professor também resiste as normas, se sobressai quando questiona conteúdos intervindo com ideais próprios, pois o docente não se resume apenas no livro didático, sua experiência de vida/profissional também é considerada.

O currículo aqui enquanto objeto construído pela sociedade e para ela. Um espaço político, capaz de estabelecer relações de poder. Ele é um documento que produz identidades, sejam do espaço, lugar ou território, sejam de pertencimentos culturais, econômicos, políticos, etc.<sup>94</sup>

---

<sup>93</sup> COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. Marisa Vorraber Costa (Org). In: **O currículo nos limiares do contemporâneo**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.51.

<sup>94</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013

### **3.1 LEIS QUE NORMATIZAM O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Profusos questionamentos surgem por parte dos professores com relação a como ensinar História, sabendo que precisam ensinar conteúdos propostos pelo currículo que dialoguem o tempo todo com as normas educacionais de ensino. Nesse seguimento, os cursos de licenciatura são pensados com o intuito de formar profissionais que possam abranger determinadas regras, metodologias, conteúdos, procedimentos.<sup>95</sup> Assim, a princípio, os futuros professores estariam sendo preparados para ministrar aulas abordando diferentes metodologias de ensino, o que entusiasmaria os alunos a aprenderem.

Pensando através dessa perspectiva de formação docente, percebemos que “a formação de professores descortina-se como um imenso campo de possibilidades”,<sup>96</sup> ajudando o professor a desenvolver aulas produtivas que atendem ao mesmo tempo as propostas dos Parâmetros Curriculares de ensino.

Além do currículo de uma instituição escolar, podemos analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serão discutidos nesse capítulo para nos auxiliar a pensar a formação docente através das normas estabelecidas para o ensino de história, já que o professor é cobrado através dos princípios determinados por esses documentos.

O que nos atenta diante de todas essas propostas para o ensino e para a formação de professores é o fato de todos esses parâmetros curriculares voltados à História dialogarem diretamente com o currículo da disciplina na sala de aula, pois quando relatam como devem ser as aulas, o que o aluno precisa saber, norteia e divide com os professores a responsabilidade de selecionar o que considera importante a ser ensinado.

Ademais, quando essas normas educacionais propostas para o ensino apontam o que os discentes precisam aprender e saber ao terminarem ao final de um nível de ensino é colocado em evidência também aquilo que os professores devem “saber ensinar”. Esses documentos, portanto, incidem na formação dos professores de história.

#### **3.1.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9394/96**

---

<sup>95</sup> PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs), In: **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

<sup>96</sup> Idem. Op. Cit. p. 158.

Salientamos que no ano de 1996 diante da conjuntura política e econômica do Brasil, estabeleceu-se a política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso.<sup>97</sup> Trazendo como referencial a idealização neoliberal aprovou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 que presume um processo curricular único e de avaliações nacionais<sup>98</sup>, em que todas as políticas educacionais iriam seguir um modelo específico em todo o país. Isto posto, ajudaria a equipe escolar (professores, coordenadores, diretores, etc.) durante a formação do currículo escolar, da formação de professores e outros seguimentos que atendem as necessidades escolares.

Para melhor compreender as atuais discussões a respeito da formação de professores e as recentes políticas regulamentadoras dessa atividade, é importante lembrar o contexto mais amplo em que a LDB foi aprovada. Na época, particularmente na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais.<sup>99</sup>

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 se articula com o Conselho Nacional de educação (CNE/2002) que no seu Art. 1º institui:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.<sup>100</sup>

Colocando fins aos cursos de magistério que formavam professores durante o ensino médio,<sup>101</sup> a LDB expressa através de seus documentos especificamente no artigo 61, inciso V,

---

<sup>97</sup> Presidente do Brasil conhecido como FHC que durante seus dois mandatos, entre os anos de 1995 e 2003, estabeleceu uma política neoliberal no país e privatizou inúmeras estatais brasileiras. Um resultado evidente de seu governo foi a abertura ao capital internacional, mas ao mesmo tempo endividamento público e o acirramento da distribuição desigual de uma renda no Brasil. Durante seu governo, após oito anos de discussões no congresso, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida como LDB. DURHAM, Eunice Ribeiro. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso**. Novos Estudos CEBRAP. Nº 88. São Paulo. 2010.

<sup>98</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas. Papirus. 2003.

<sup>99</sup> PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 109-110.

<sup>100</sup> BRASIL, **Conselho Nacional de Educação (CNE)**: resolução CNE/cp 1. Diário Oficial da União. Brasília, 2002.

<sup>101</sup> Até o estabelecimento da Lei CNE/CP 1 “Diretrizes Curriculares Nacionais”, homologada em 17 de janeiro de 2002, os professores que se formaram no magistério podiam exercer a profissão docente atuando em sala de aula com alunos da educação Infantil e Ensino Fundamental I.

que é considerado um profissional da educação os “profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.”<sup>102</sup>

Ainda no artigo 61, é ressaltado:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:  
(...)II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.<sup>103</sup>

Ademais, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio a LDB afirma em seu Art. 26 que,

(...) devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.  
Parágrafo 4º - O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiros, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeia.<sup>104</sup>

Sabemos que existem diversas maneiras e metodologias para se ensinar e se aprender História, cada professor em si se adequa as formas de ensino que mais se identifica<sup>105</sup>, levando em conta também o que mais lhe atraiu durante sua formação, por exemplo a forma como um professor aplica suas aulas, pois mesmo no ensino superior, os professores ainda são considerados espelhos para os alunos.

Ainda no Art. 26, parágrafo 2º, a LDB relata que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”<sup>106</sup> Nesse contexto, seria necessário aos professores um modelo de formação continuada aplicados para atingir esses objetivos educacionais gerado por leis que atualizam a LDB 9394/96.

O que nos atenta é como a LDB apresenta os conteúdos que precisam compor o Ensino Fundamental e Médio, sempre dispondo o modelo que a escola deve seguir de currículo. Mas, só isso não basta, é essencial apresentar de forma específica como devem

<sup>102</sup> BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, DF, 1996.

<sup>103</sup> Idem. Op. Cit.

<sup>104</sup> Idem. Op. Cit.

<sup>105</sup> CAVALCANTI, Eliane Beserra. **Experiências de formação de professores de História do sertão alagoano a partir do PIBID (2014-2017)**. Monografia (História) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia. 2018.

<sup>106</sup> BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, DF, 1996.

proceder os cursos de formação docente, preparando os futuros professores para uma realidade escolar que ao atender uma série de normas, acaba moldando, de certa forma, o perfil e a prática dos professores.

O Art. 13 da LDB estabelece aos docentes:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.<sup>107</sup>

Diversas tarefas são atribuídas ao professor durante o exercício docente, todas essas precisam estar em concordância com as cobranças de cada escola, podendo ser diferentes. Vale lembrar que durante os cursos de formação os estágios dialogam com a prática na sala de aula, não sendo, contudo, suficiente para compreender a realidade escolar. Através dos estágios curriculares é possível ter uma noção, porém muitas outras cobranças são postas para os docentes sem que lhes sejam garantidas as devidas formações e estruturas dignas de trabalho.

### **3.1.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)**

No ano de 1997 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) cujo objetivo é colaborar com o docente, indicando, mais especificamente em relação a LDB, o que se deve ensinar e o que se deve aprender durante os anos escolares na educação básica. Os PCN foram criados para todas os componentes curriculares: História, Língua Portuguesa, Matemática, etc., bem como para temas transversais que devem ser discutidos em todas as disciplinas.

É notório que os conteúdos ensinados na sala de aula adentram a sociedade, através das famílias, amigos e demais conhecidos dos alunos. O PCN de História dialoga nesse sentido, relatando que alguns conhecimentos adquiridos são agregados significativamente pelos discentes, que relacionam, confrontam, associam e generalizam. Tornando-os, contudo, em um aprendizado significativo, capaz de sensibilizar sua identidade, reconstruindo e

---

<sup>107</sup> BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, DF, 1996.

construindo cotidianamente seus valores e práticas culturais e sociais, moldando assim, as relações que são mantidas entre turma de amigos, família e grupos mais distantes de sua convivência.<sup>108</sup>

Nesse contexto, podemos perceber a importância de um ensino de História que é exercido na sala de aula por um professor formado na área, o que lhe possibilita exercer sua profissão de forma mais adequada, segundo critérios objetivos, orientados sociopoliticamente, pois, como vimos, o conhecimento aplicado na sala de aula é capaz de mudar comportamentos dos alunos e da sociedade.

Com isso, o professor não pode considerar apenas a sua visão do conteúdo. O campo do ensino de História, assim como as demais ciências humanas, é provocador de debates e se desenvolve sempre no diálogo, não tendo uma resposta exata para seus questionamentos.

Ao ensino de História cabe o papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa os diferentes períodos políticos da história da sociedade brasileira. Desse modo nos PCN's, fica evidente a preocupação de localizar no campo da história questões que remetem ao tempo que vivemos, como a identificação da heterogeneidade, a distinção das particularidades da cidadania cultural, a política da convivência e da tolerância em relação ao diferente.<sup>109</sup>

Para os alunos do ensino fundamental espera-se que possam compreender e ampliar sua realidade, ao mesmo tempo em que são capazes de confrontar com contextos históricos estudados em sala de aula.

Dessa forma, o documento PCN formula que os alunos deverão ser capazes de:

- \*identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- \*situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- \*reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- \*compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- \*conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- \*questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- \*dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;

<sup>108</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998, p. 38.

<sup>109</sup> SILVA, Marcos, GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido.** – Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 61.

\*valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;

\*valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.<sup>110</sup>

É salutar perceber que, ao centrar-se na enumeração dos objetivos pedagógicos a serem alcançados pelos discentes, os PCN responsabilizam de modo direto o docente enquanto ator principal responsável em criar inúmeras situações que possibilitem e estimulem as relações entre o que é estudado e a realidade dos alunos, além disso, o docente instiga os educandos a questionarem, confrontarem opiniões, transformando suas concepções históricas.<sup>111</sup>

Aqui não relataremos a dificuldades dos alunos para atingir esses objetivos durante o ensino fundamental, mas sim, o quão complexo é para o docente pensar, planejar e executar aulas que provoquem nos alunos o desejo de conhecer e aprender, pois esse professor de História muitas vezes não teve uma formação adequada, ou possui uma grande quantidade de turmas que precisa ministrar aulas, a fim de completar sua carga horária na instituição, turmas lotadas, o que dificulta ainda mais o ensino-aprendizagem, pois, diante da precarização da educação e do aumento da agenda profissional docente sem os devidos investimentos em formação, pois é possível executar aulas que contemplem temas, fontes e metodologia de ensino diferenciada.

O tempo do docente acaba sendo menos do que o esperado e quando chega o final de semana muitos professores estão com uma série de atividades da própria instituição para entregar, dedicando boa parte do tempo de suas vidas pessoais, às suas vidas profissionais.

As situações de ensino citadas no PCN de História incluem todo o material que o professor planeja utilizar para explicar o conteúdo, sendo uma folha de papel com desenhos do tema em que os alunos podem montar um quebra-cabeça, um jogo da memória, entre inúmeras possibilidades disponíveis aos docentes. Dessa forma, o próprio documento deixa claro que o professor possui uma série de possibilidades quando se trata da escolha de conteúdos e se faz importante levar em consideração.

- o diagnóstico que realiza dos domínios conquistados pelos alunos para estudarem e refletirem sobre questões históricas;
- aquilo que avalia como sendo importante para ser ensinado e que irá repercutir na formação histórica, social e intelectual do estudante;

---

<sup>110</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. p. 43.

<sup>111</sup> Idem. Op. Cit.

- as problemáticas contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona, de sua própria região, do seu país e do mundo.<sup>112</sup>

Nesse contexto, o docente pode optar por uma aula mais dinâmica, pois essa

É igualmente uma concepção metodológica de ensino de História que incentiva o docente a criar intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem dos estudantes e que valoriza reflexões sobre as relações que a História, principalmente a História do Brasil, estabelece com a realidade social vivida pelo aluno.<sup>113</sup>

Mas, como percebemos não é tão simples organizar uma aula com uso de materiais considerados “diferentes”. Planejar nesse processo é uma maneira acessível de ter uma representação projetada, uma expectativa da aula na prática, pois na execução pode acontecer algo inesperado, o material pode não ter um resultado como esperado ou até mesmo não funcionar (no caso de eletrônicos), o tempo de aula pode ser menor ou maior e diante de todas essas possibilidades temos o professor que precisa estar ciente do que fazer, caso seu planejamento não saia como esperado.

### 3.1.3 BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento contemporâneo apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) sua primeira versão em 23 de setembro de 2015, sendo criada conforme já havia sido previsto na Constituição Federal (1988), na LDB, no Plano Nacional da Educação (PNE) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNE)<sup>114</sup>. A BNCC assegura como os alunos devem se desenvolver ao decorrer de sua vida escolar priorizando um processo de ensino aprendizagem capaz de assegurar os direitos do corpo discente e docente.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.<sup>115</sup>

<sup>112</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998, p. 47.

<sup>113</sup> Idem. Op. Cit. p. 47.

<sup>114</sup> SILVA, Matheus Oliveira da. **Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História – primeiros resultados**. Boletim Historiar, n. 18, jan/mar 2017, p. 98-110.

<sup>115</sup> BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2015, p.07.

A BNCC nos apresenta discussões curriculares que são elementos de continuidade das políticas colocadas no século XX, especificamente nos anos 90. O documento desta forma, seria a primeira grande intervenção curricular.<sup>116</sup>

No referencial base da BNCC afirma que:

(...) o principal objetivo do novo currículo de história, que era propor o reconhecimento de uma diversidade étnica e cultural, cujo objetivo era gerar nos alunos um maior respeito às diversidades. Esta versão continha uma maior valorização da História do Brasil, considerando as leis 10.639 e 11.645, dando destaque as culturas afro-brasileira e indígena, rompendo com uma História eurocentrada.<sup>117</sup>

O novo documento para o ensino de história evidenciava aquilo que antes o currículo deixava de lado: a história dos povos negros e indígenas. O documento foi bastante criticado através de cartas, notas, pareceres e seminários sendo apontado, através de professores, alunos, entidades educacionais e outros profissionais da educação, por estar repleto de “falhas”, principalmente na História. Os autores foram questionados sobre a falta dos conteúdos, como História Antiga e História Medieval.<sup>118</sup> Diante de uma proposta de história centrada no Brasil e sua diversidade étnica, as críticas intelectuais e profissionais tornaram necessidade pública a defesa do ensino de história eurocêntrico.

No ano de 2016, mais precisamente no mês de maio foi apresentada então a segunda versão da BNCC.

Nesta segunda versão ocorreram mudanças importantes, a principal no conteúdo de História foi o retorno à proposta de uma abordagem eurocentrada. Tal mudança propõe uma valorização da cultura europeia em detrimento das demais culturas, colocando-as em posição de inferioridade, perpetuando a lógica de superioridade da cultura oriunda da Europa.<sup>119</sup>

Como a maioria das críticas a primeira versão da BNCC foi sancionada, as visões negativas em relação ao documento normativo diminuíram, inclusive, por parte de muitos historiadores. “A segunda versão da BNCC apresentou um retorno à tradição, com influência da historiografia clássica que colocava o europeu como protagonista da História do Brasil,

---

<sup>116</sup> MORENO, Jean Carlos. **História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI.** História & Ensino. Londrina, v. 22, n.1, p. 07-27, jan/jun. 2016.

<sup>117</sup> BRAZÃO, Diogo Alchorne. **A BNCC como um território de disputas de poder:** as permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. XXIX Simpósio Nacional de História contra os preconceitos: História e democracia. Brasília / UNB, 2017, p. 7.

<sup>118</sup> SILVA, Matheus Oliveira da. **Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História – primeiros resultados.** Boletim Historiar, n. 18, jan/mar 2017, p. 98-110.

<sup>119</sup> BRAZÃO, Diogo Alchorne. **A BNCC como um território de disputas de poder:** as permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. XXIX Simpósio Nacional de História contra os preconceitos: História e democracia. Brasília / UNB, 2017, p. 9.

invizibilizando o negro e o indígena.”<sup>120</sup> Ao professor (a) de História atender a essas demandas seria seguir um caminho no ensino que já se praticava, afinal, qual seria de fato a nova demanda proposta pela BNCC?

A terceira versão da BNCC foi divulgada em abril do ano de 2017, destinada ao ensino infantil e ensino fundamental. Essa é considerada por muitos como uma forma “mais enxuta” da segunda versão da BNCC, a qual, por sua vez, acarretaria um retrocesso no campo político e educacional. Pois, algumas mudanças delimitaram o que a segunda versão havia estabelecido. A princípio, o ensino de história é evidenciado na terceira versão da BNCC com os conteúdos que segundo a proposta precisam ser organizados em ordem cronológica dos fatos. Porém, é forçoso salientar que nem sempre o professor consegue terminar o conteúdo do livro didático com os discentes durante o ano letivo. Dessa forma, o potencial crítico dos alunos seria ainda mais ífero, dando espaço para uma formação da sociedade mais adjunta aos princípios do mercado.<sup>121</sup>

Mas, a BNCC estabelece mais temas:

(...) é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história.<sup>122</sup>

Conforme o documento, compete ao docente selecionar as práticas pedagógicas que lhe auxiliem a alcançar os objetivos disciplinares e institucionais, sendo que, quando utiliza materiais didáticos coloca os discentes em posição de questionamento sobre o significado das coisas no mundo.<sup>123</sup> Diante dessas práticas, professores e alunos acabam desempenhando o papel de agentes frente ao ensino e aprendizagem da História, pois são diferentes formas de ver o mesmo objeto quando colocado em discussão, o que os leva a discutirem também mudanças ao decorrer do tempo, espaço e relações sociais.<sup>124</sup>

<sup>120</sup> BRAZÃO, Diogo Alchorne. **A BNCC como um território de disputas de poder:** as permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. XXIX Simpósio Nacional de História contra os preconceitos: História e democracia. Brasília / UNB, 2017, p. 10.

<sup>121</sup> NEIRA, Marcos Garcia. **Terceira versão da BNCC:** retrocesso político e pedagógico. XX CONBRACE – VII CONICE: Democracia e emancipação: Desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina. Goiânia – GO, 2017.

<sup>122</sup> BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2015, p. 396.

<sup>123</sup> Idem. Op. Cit. p. 397.

<sup>124</sup> Idem. Op. Cit.

Destacamos que a BNCC reforça um ensino de História que leva em consideração a vivência dos alunos e sua experiência.<sup>125</sup> Nesse caso, quando o professor escolhe a metodologia que irá utilizar em determinada aula, pensa-se em variados questionamentos e discussões que podem surgir e analisarem de diferentes formas o mesmo objeto que escolheu e o que envolve-o:

(...) identificação das propriedades do objeto (peso, textura, sabor, cheiro etc.); compreensão dos sentidos que a sociedade atribuiu ao objeto e seus usos (máquina que produz mercadorias, objeto de arte, conhecimento etc.); e utilização e transformações de significado a que o objeto foi exposto ao longo do tempo. Esse exercício permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro.<sup>126</sup>

Depreende-se inquirições feitas a BNCC, pois quando o docente planeja suas aulas precisa estar ciente de que toda prática pedagógica que utilizará poderá aproximar os discentes do conteúdo, como proposto pela BNCC. No entanto, o problema se estabelece no momento em que o documento não se pronuncia sobre a formação dos professores para cumprirem as metas ponderadas neste próprio documento. Cabe reforçar que não se pode pensar somente nos objetivos que precisam ser alcançados pelo alunado, pois o professor precisa de capacitações contínuas para auxiliar no aprendizado dos estudantes.

### 3.2 O AUMENTO DA AGENDA DOCENTE

Como percebemos até então, ao professor de história é colocado sempre os objetivos que precisa atingir enquanto docente, mas pouco é ressaltado como deve ser a formação desses profissionais. As políticas educacionais neoliberais ao estabelecerem objetivos pedagógicos para a formação de alunos adequados ao mundo do trabalho, acabam por aumentar a agenda profissional docente ao mesmo que se isentam de garantir os meios de auxiliar os professores para que efetivem práticas de ensino que possam dar conta dessas demandas. Porém, não podemos esquecer que:

Formar professores é uma tarefa bastante complexa. Justamente por isso, não são medidas simplistas e banalizadoras, apresentadas como uma fórmula mais eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação, que irão resolver os problemas atuais das licenciaturas. Ademais, a não-valorização do profissional da educação, os salários aviltantes, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão continuam sendo questões fulcrais sem solução, que

<sup>125</sup> JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. **BNCC, componentes curriculares de história: Perspectivas de superação do eurocentrismo.** EccoS – Ver. Cient., São Paulo, n. 41, p. 91-106, set/dez, 2016.

<sup>126</sup> BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2015, p. 416.

afetam diretamente a formação docente no Brasil. Os problemas centrais das licenciaturas apenas serão resolvidos, na verdade, com a implantação de mudanças drásticas na atual condição do profissional da educação.<sup>127</sup>

Conciliar teoria e prática docente não é considerado algo fácil para os futuros professores, que até mesmo durante os estágios supervisionados percebem as dificuldades. Devemos ressaltar que nem sempre o futuro professor irá encontrar instituições que lhe possibilitem desenvolver aulas como deseja. Nesse sentido,

O professor tem responsabilidades educacionais e sociais que não devem ser transferidas em sua totalidade para os livros, os manuais e as apostilas. Quaisquer que sejam as situações específicas, os livros e os manuais didáticos não devem sobrepor-se às escolhas docentes, pelo contrário, a elas devem subordinar-se. O docente precisa ter claro que cabe a ele desenvolver o esforço de saber os rumos do trabalho pedagógico, considerando que cada grupo de aluno é único e especial; ele mesmo está em processo de formação permanente, na medida em que incorpora novos saberes e experiência à sua prática; a educação está em contínua transformação e construção; existem problemáticas novas e antigas na realidade escolar que precisam ser encaradas e avaliadas; a escola é um espaço de formação geral e interdisciplinar; o saber histórico escolar requer diálogos com o conhecimento histórico científico, com educadores, com a realidade social etc.<sup>128</sup>

Tudo que o professor aprende nos cursos de formação e nas propostas para o ensino de História não deve ser confundido com a didática que utiliza na sala de aula. Os PCN relatam que o docente não deve se basear somente no livro didático, a forma de ensinar é aspecto individual de cada profissional. Mesmo que as instituições não colaborem muitas vezes com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, não disponibilizando materiais didáticos ou eletrônicos como: televisão, DVD, retroprojeto, etc., o professor compreende que a falta desses recursos pode atrapalhar durante o ensino, pois sem materiais disponíveis na instituição o docente não consegue trabalhar com novas práticas pedagógicas.

O saber histórico tem, desse modo, possibilitado e fundamentado alternativas para métodos de ensino e recursos didáticos, principalmente para valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Por outro lado, ao constatarem que as abordagens e os conteúdos escolares não explicam as problemáticas sociais contemporâneas nem as transformações históricas a elas relacionadas, professores e educadores buscam outros modos de compreender a relação presente/passado e de historicizar as questões do cotidiano. Além disso, os profissionais da escola têm procurado manter relações e compromissos mais estreitos com a realidade social, propondo uma melhor compreensão dessa realidade e encarando-a como diversificada, múltipla, conflituosa, complexa e descontínua.<sup>129</sup>

---

<sup>127</sup> PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 123.

<sup>128</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998, p. 81.

<sup>129</sup> Idem. Op. Cit.. p. 30.

Dessa forma, colocamos aqui as experiências que os professores levam aos seus alunos, tendo fundamental importância e acrescentando ao ensino e aprendizagem da disciplina, elementos como: cor, sabor, aroma, textura, movimentos, sons, etc., podem proporcionar um interesse, uma curiosidade e maior proximidade pela disciplina tornando significativo o aprendizado. No entanto, sabemos que o professor age em um contexto de normas, numa cultura escolar, interage com uma comunidade escolar, depende de condições materiais de trabalho, situa-se em relações de poder constantemente, etc. tudo isso influencia, além de sua história de formação profissional, nas possibilidades, escolhas, gostos, saberes e experiências.

Vale lembrar que,

Durante o curso, os estudantes precisam ter acesso e discutir também as questões relacionadas com a profissionalização, de modo a estarem capacitados para argumentar e realizar demandas pertinentes à realização de trabalho qualificado. Precisam participar de experiências de pesquisa sobre o ensino e a docência que os habilitem a propor alternativas às práticas de ensino em construção. A pesquisa não pode servir para justificar o não compromisso com o ensino e o estabelecimento de relações com os alunos.<sup>130</sup>

Além do professor pensar e agir dentro da sala de aula, ainda é forçoso levar em conta o tipo de formação que teve, o que julgou essencial para usar também durante suas aulas e estar disposto a mudar sua forma de ensinar, não se colocar frente ao comodismo diário. Isso sempre associado as normas oficiais que para Tardif acabam sendo negociadas com as demandas institucionais.<sup>131</sup>

Tudo que identificamos até aqui enquanto deveres do professor em sua profissão corresponde as várias dimensões em que se colocam para exercer um bom ensino, são elas: “o tempo diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc.”<sup>132</sup> Todas essas exigências são utilizadas tanto para avaliar o trabalho docente, o qualificando enquanto bom ou ruim, como para remunerá-lo, mesmo que nem sempre siga esse perfil.

Não podemos deixar de esclarecer que todas essas demandas são utilizadas para alcançar os objetivos educacionais propostos pelas leis de ensino que citamos acima. Sem elas seria bem mais difícil observar o que se precisa mudar ou melhorar, visto que se apresentam como espelho para a educação que o Estado deseja.

---

<sup>130</sup> MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História**. ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3, 2013, p. 37.

<sup>131</sup> TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

<sup>132</sup> Idem. Op. Cit.. p.111.

Além disto, sabemos que

De fato, como em qualquer outra profissão, alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo a vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades paraescolares ou sindicais, das associações profissionais, dos clubes esportivos para jovens, etc. Para além, todavia, dessas variações individuais que traduzem diferentes relações com o trabalho, procuremos fixar-nos nas linhas gerais da carga do trabalho docente.”<sup>133</sup>

O docente ao engajar-se com sua profissão, percebendo, contudo, assim como em qualquer outra profissão seus deveres, pode se esquivar e realizar somente o essencial, ou pode dedicar-se tentando sempre encontrar caminhos para as situações inesperadas diárias que lhe ocorrem. Em meio a uma agenda lotada de encaminhamentos, o professor consideravelmente leva seu trabalho também para sua vida pessoal. O tempo para executar planejamento é pouco, considerando que esse docente possui inúmeras turmas, diários para preencher, de maneira que nem sempre consegue conciliar sua prática com todas as demandas. Pois, a cada requisição determinada para o ensino, mais aumenta a agenda do professor.

Mas as leis acima têm como objeto a normatização da educação básica. Elas não definem a formação de professores, embora, indiretamente, produzam demandas para essa formação profissional. É, contudo, preciso pensar-se em como garantir que os cursos contemporâneos de formação de professores de história contemplem em seus planejamentos curriculares todas essas demandas que estão postas.

Nesse sentido, a LDB em seu Art. 44 demonstra a necessidade de demandas educacionais para o ensino, apontando que os cursos superiores precisam atender diferentes níveis e ser aberto as inúmeras propostas estabelecidas pelas instituições, disponibilizando cursos de graduação para candidatos que já concluíram o ensino médio, cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, além dos cursos de extensão.<sup>134</sup> No entanto, a LDB apresenta como deve ser, mas não garante a responsabilidade dessa formação docente, seja ela realizada com iniciativas privadas ou públicas.

### 3.3 CURRÍCULO, NEOLIBERALISMO E SUBJETIVIDADES DOCENTES

<sup>133</sup> TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 113.

<sup>134</sup> <sup>134</sup> BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, DF, 1996.

As (re)configurações realizadas no currículo de história repercutem na formação de professores, dado que essa formação busca sempre adequar-se aos tipos de docentes que o Estado exige.

Sabe-se que quando o mercado exige cada vez mais professores capacitados, que exerçam a profissão de forma inovadora, com novas metodologias, é notável uma aproximação com o discurso neoliberal que visa a todo momento potencializar a lucratividade do mercado. Não que a ideia de inovação na educação não seja importante, mas precisa consistir em princípios democráticos, políticos, críticos, criativos e inclusivos.

Porém, como muitos docentes exercem a profissão de forma tradicional, acabam compreendendo que os discentes precisam saber todos os conteúdos, conforme as normas curriculares, sem se importar com que qualidade esse ensino está sendo trabalhado na sala de aula. Aliado a isso, a precarização da profissão e o aumento da agenda profissional dos professores tornam qualquer perspectiva de “inovação” um fardo.

Nesse contexto, as relações de poder exercidas na educação formam professores com identidades que se perpetuam pela forma como as escolas trabalham, almejando atender os objetivos institucionais. As atividades são planejadas para os discentes de acordo com um cronograma, que contém modelos de avaliações, atividades propostas para cada disciplina, conteúdos pré-estabelecidos, considerados adequados para cada turma. Todos esses aspectos conduzem os professores a se ‘adequarem’ ao modelo de aula que o Estado estabelece, essa relação de poder do governo em torno do ensino expressa o tipo de saber que a sociedade precisa ter.<sup>135</sup>

Contudo, o cotidiano escolar é constituído não apenas de prescrições e obediências, mas também de resistências. Todas as normas estabelecidas pelo governo através das instituições são confrontadas com as identidades individuais e profissionais de cada professor, esse capaz de expor e intervir com suas próprias formas de pensar e ver o mundo, pois ocupa espaços sociais que lhe permitem não só ser produzido, mas também confrontar e reconstruir sua própria identidade. Nessa perspectiva, o professor torna-se um objeto de saber para si mesmo e para os outros, por isso, temos vários professores com identidades e formas de atuar na sala de aula de maneiras diferentes. Cada docente encadeia seu conhecimento acadêmico com o conhecimento pessoal, mesmo o mercado buscando controlar os modelos educacionais de ensino, outras experiências políticas afetam as subjetividades e produzem diversas

---

<sup>135</sup> MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.) In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. (Org.) 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

identidades, fato que também contribui para confrontar o exercício de poder do Estado neoliberal.<sup>136</sup>

Não obstante, o sujeito, a pessoa, o professor vai um tanto além de suas próprias ideias e representações da sala de aula, como ser social, sua postura e comportamento se intercala com o tipo de formação que possuiu, as atribuições adquiridas as identidades individuais ao longo do tempo se caracterizam como singularidades docentes, visto que, mesmo obtendo o tipo de formação equivalente, cada professor exercer sua singularidade o que contribui para o discurso do seu próprio eu, digamos que sua própria verdade.<sup>137</sup>

No processo de formação, os futuros professores, ao destacarem as práticas pedagógicas e os métodos com que mais se identificam, acabam atribuindo essas novas formas a sua identidade profissional. Nesse contexto, as subjetividades, as singularidades construídas por cada professor são resultados da sua vida familiar, educacional, cultural, religiosa, etc. em que o docente está envolvido, é uma forma de mostrar a decorrência entre o cruzamento de todos os saberes experienciais com o dia a dia na sala de aula.<sup>138</sup>

Os professores se encontram constantemente no espaço reflexivo de analisar sua prática docente, sempre acrescentando e modificando sua identidade profissional e pessoal. Mesmo passando por um processo de formação, não se tornam seres prontos e acabados, aprendem diariamente ao mesmo em que ensinam, se modificam, se ressignificam o tempo todo.<sup>139</sup>

Em suma, como podemos observar, nas normas que orientam o ofício do professor é solicitado que se trabalhe com: uso de diferentes tecnologias, fontes e linguagens no ensino de história; a aproximação com a realidade dos seus alunos; as relações étnico-raciais (culturas afro-brasileira e indígenas), as diversidades sexuais e de gêneros, o desenvolvimento do senso crítico e das competências leitora e produtora de textos. Também se estimulam a avaliação continuada, a pesquisa, a orientação de atividades discentes, o registro das atividades pedagógicas, a participação em formações continuadas, etc. Além de tudo isso, o cotidiano das escolas também cobra dos professores que estejam dispostos para outras funções: organizar festas e celebrações escolares, atuar como psicólogo para os problemas familiares de cada aluno, entendendo o porquê do aluno não atingir as médias escolas, ou mudar seu

<sup>136</sup> MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.) In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. (Org.) 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

<sup>137</sup> PARKER, Ben. DEACON, Roger. Educação como sujeição e como recusa. SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.) In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. (Org.) 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

<sup>138</sup> FERREIRA, Eliane Maria de Araújo. **Ser professor... ser humano: por uma ética pessoal e planetária**. – Maceió: EDUFAL, 2006.

<sup>139</sup> LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.) In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011).

comportamento, etc. Diante disso, nos questionamos qual o cuidado na formação desse professor? Não se trata somente de capacitar teoricamente, fornecendo-lhe conteúdos em perspectiva bancária, treinando-o para novas práticas educacionais, posto que no dia a dia o professor nem sempre consegue conciliar tudo que deseja realizar quando se assume a profissão, quantidade dessas demandas, devido ao aumento da agenda profissional.

O problema, contudo, não se refere à ampliação da agenda docente exatamente, pois entendemos a importância de discutir todos esses temas e de desenvolver todas essas competências e habilidades pretendidas com os alunos. O problema está em como esse aumento da agenda profissional ocorre, visto que a expansão dos deveres do professor não garante escolas de boa qualidade para execução das aulas. Temos escolas, profissionais e contextos pedagógicos precarizados impactados ainda pela desigualdade social é necessário pensar nessas condições, pois muitas vezes o professor até planeja uma aula de acordo com os princípios defendidos nas diretrizes e parâmetros curriculares, mas a instituição em que trabalha não possui recursos didáticos necessários entre outros fatores. Esses fatores dificultam o dia a dia do docente, e quando se é pensado em metodologias novas que não estão sendo usadas pelos professores, a culpa costumeiramente é atribuída ao docente.

O Estado liberal aprova o aumento de demandas políticas legítimas, mas as tutelam e limitam seus efeitos quando se exige de estruturar devidamente as escolas, fazer concursos para ampliação de quadros docentes e técnicos da escola, garantir sistematicamente formações continuadas de qualidade, fornecer os recursos didáticos necessários e garantir equidade social para seu público escolar, etc. Ao mesmo tempo, perpetua a educação enquanto mercadoria.

Diante desses questionamentos, buscaremos compreender como os professores de História estão sendo formados no alto sertão alagoano nesse início do século XXI, levando em consideração que, analisamos mudanças constantes no ensino de história e na formação de professores de história.

4.

**CORES, FORMAS, SONS, AROMAS E SABORES DA HISTÓRIA: AS  
EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS FORMANDO PROFESSORES DE HISTÓRIA NO  
ALTO SERTÃO ALAGOANO**

As Universidades Federais se expandiram com o surgimento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI), sua iniciativa defendia “um novo conceito de universidade defendida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) como universidade autônoma, com uma pesquisa, ensino e extensão de qualidade que contemplem a realidade brasileira.”<sup>140</sup> O programa propunha a democratização do ensino superior público no país, visto que, grande parte da população brasileira não tinha acesso ao ensino superior público, pois a maioria das universidades se concentravam nas capitais e pertenciam ao setor privado.

Com o REUNI percebemos o quão importante se dá a instalação da Universidade no sertão de Alagoas, tendo em vista que a maior parte da população local ao menos sonhava em um dia ter o nível superior. A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que se constitui enquanto a maior instituição pública do estado com ênfase no ensino superior, sendo criada em 25 de janeiro do ano de 1961.<sup>141</sup>

A UFAL se configura por meios de atividades voltadas ao ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil, sendo considerada um intermediário importante para o desenvolvimento do Estado de Alagoas, estado com os maiores vestígios de desigualdades do Brasil. O ensino superior significa o afrontamento a essas taxas por meio da democratização e inclusão social.<sup>142</sup>

Dessa forma, através da educação seria possível tirar o Estado desse baixo nível de desequilíbrio social, o que acaba acarretando também nos aspectos políticos e econômicos. O REUNI já expressava que “era necessário atender a demanda por educação superior do interior alagoano, que representa 68,5% das matrículas no ensino médio.”<sup>143</sup> A UFAL se caracteriza enquanto oportunidade de crescimento, essa na forma de instituição pública e gratuita para toda a sociedade, buscando atingir o interior do Estado de Alagoas através da expansão tendo como prioridade uma ampliação do Campus Maceió com formação para alunos de graduação e pós-graduação, além da extensão e produção de conhecimento e ampliação da UFAL no interior com a implantação do Campus em Arapiraca e Delmiro Gouveia.<sup>144</sup>

---

<sup>140</sup> CAMPOS, Ivete Maria Barbosa Madeira; CARVALHO, Cristina Helena Almeida. **Análise do REUNI como política pública de financiamento da expansão da educação superior**. Universidade de Brasília, Brasília, 2011. p.2.

<sup>141</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto REUNI da Universidade Federal de Alagoas. Maceió – Alagoas**, 2007.

<sup>142</sup> Idem. Op. Cit.

<sup>143</sup> Idem. Op. Cit. p. 13.

<sup>144</sup> Idem. Op. Cit. p.7.

Para além das necessidades do desenvolvimento econômico do Estado, temos a insuficiência quando se trata de formação superior para cerca de 558 professores (segundo os dados da Secretaria de Estado da educação de Alagoas) que ainda continham a formação em Magistério.<sup>145</sup> Cabe lembrar que essa formação no nível de Magistério era durante o ensino médio, ou seja, a maioria dos professores do sertão estariam atuando somente com nível de formação inadequada, pois conforme o CNE/2002, Art. 1º, exige-se o nível superior para exercer a docência.

#### **4.1 A IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS DO SERTÃO DA UFAL EM DELMIRO GOUVEIA**

O *Campus* do Sertão iniciou suas atividades acadêmicas no dia 15 de março do ano de 2010 como planejado, porém de forma precária e limitada, visto que suas primeiras atividades foram realizadas nas instalações da Escola Estadual Watson Clementino de Gusmão Silva. Apenas no ano de 2013 o prédio da UFAL possibilitou atender toda a comunidade acadêmica.<sup>146</sup>

Com o projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) uma das metas a serem atingidas inicialmente era a disponibilidade de aproximadamente 480 vagas para o *Campus* do Sertão, incluindo cursos no período noturno,<sup>147</sup> o que possibilitou um aumento de concorrência pelas vagas, tendo em vista que muitas pessoas trabalham no turno matutino e vespertino, essa seria a oportunidade de estudar um curso de nível superior.

Nesse contexto, a vinda da Universidade muda a sociedade, visto que “antes da instalação do *Campus* do Sertão o acesso ao ensino superior era limitado as pessoas que tinham oportunidade e condições de sair do município para ir em busca de uma formação profissional”,<sup>148</sup> ou seja, além de contribuir com a economia da cidade, possibilita novos cursos de formação profissional, tendo em vista que está cada dia mais difícil aos cidadãos encontrarem emprego fixo, aos que possuem ensino superior as possibilidades também aumentam.

---

<sup>145</sup>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto REUNI da Universidade Federal de Alagoas. Maceió – Alagoas**, 2007. p. 14.

<sup>146</sup> Idem. Op. Cit.

<sup>147</sup> Idem. Op. Cit.

<sup>148</sup> FIRMINO, Maria Mônica Firmino. **A expansão da Universidade Federal de Alagoas / UFAL no desenvolvimento nordestino: o Campus do Sertão no desenvolvimento do Município de Delmiro Gouveia e Região**. 2018. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Unidade Delmiro Gouveia, Curso Geografia, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2018, p.10.

O *Campus* do Sertão e seu Polo em Santana do Ipanema realizariam atividades cordialmente associadas ao “ensino, pesquisa e extensão, em níveis de graduação e pós-graduação. Mas deverão ofertar, inicialmente, 08 cursos de graduação presenciais assim localizados.”<sup>149</sup> Os cursos seriam organizados por Eixos, formando assim a estrutura curricular de acordo com a atual configuração acadêmico-pedagógico.

Entre os 08 cursos ofertados no *Campus* do Sertão, 04 deles seguem a modalidade de licenciatura, 02 são bacharelados em engenharias (civil e de produção) e 02 são de bacharelado em ciências econômicas e ciências contábeis. De acordo com o projeto REUNI elaborado pela UFAL esse fato se deu pelo “(...) cenário e as vocações sócio-econômicas locais [...] considerados indicadores importantes para a definição da oferta dos cursos universitários locais, juntamente com as demandas aferidas por pesquisa de campo.”<sup>150</sup> Na pesquisa de campo, considerou-se o número de professores com a formação somente no magistério na região do sertão.

Cabe ressaltar aqui o impacto da matriz curricular para todos os cursos do *Campus* do Sertão, tendo em vista que todos os cursos teriam a mesmas disciplinas durante o primeiro período, intitulado como tronco inicial, no tronco intermediário todos os cursos de licenciatura teriam o eixo educacional, em que seriam estudadas a maioria das disciplinas pedagógicas. Com isso, somente a partir do terceiro período, chamado de tronco profissionalizante é que cada curso iria comportar as disciplinas específicas de sua ciência de referência, no caso de nossa análise, a História.

Ainda com base no projeto REUNI criado pela UFAL, os currículos foram divididos em três eixos temáticos: 1. Tronco Inicial, sendo uma parte obrigatória de todos os cursos do *Campus* do Sertão. Contemplando quatro disciplinas: “Sociedade, natureza e desenvolvimento: relações locais e globais”; “Produção do conhecimento: ciência e não-ciência”; “Lógica, informática e comunicação”; e “Seminário integrador I”. As aulas comportariam 20 horas semanais, totalizando 400 horas semestrais. 2. Tronco Intermediário, se caracterizando enquanto obrigatória e comum ao projeto pedagógico das graduações. As disciplinas desse eixo são voltadas às discussões sobre o ensino e aprendizagem, quando nos referimos aos cursos de licenciatura. Sendo disponibilizado 20 horas/aulas por semana, logo 400 horas semestrais. 3. Tronco Profissionalizante, esse compreendendo o conteúdo das áreas específicas, objetivos de cada curso. As disciplinas desse eixo se caracterizam através de

---

<sup>149</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto REUNI da Universidade Federal de Alagoas. Maceió – Alagoas**, 2007, p.15.

<sup>150</sup> Idem. Op. Cit. p. 14.

projetos pedagógicos e repercutem as formações de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Tem uma duração mais variável devido as diferentes formações.<sup>151</sup>

Notamos aqui a diferença quando se fala do currículo do *Campus*, visto que o *campus* da UFAL A.C. Simões, situado em Maceió possui outra estrutura, bem distinta do interior. Essa flexibilidade entre os currículos possibilita que os discentes abranjam outras áreas de sua formação, podendo até mudar de curso durante os primeiros eixos, de acordo com a quantidade de vagas disponíveis. Mesmo com as inúmeras possibilidades, os dois contextos de formação (interior e capital) continuam se baseando no sistema de títulos de licenciatura e bacharelado, depois da carga-horária completa de cada curso.<sup>152</sup>

#### **4.2 O CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA EM DELMIRO GOUVEIA**

O curso que começou suas atividades no ano de 2010, como os demais, teve como ingresso inicial o Processo Seletivo Seriado (PSS)<sup>153</sup> ainda no ano de 2009, somente no ano de 2010 que a forma de entrada se deu pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), normalizado pela Resolução nº 32/2009 com o Conselho Universitário da UFAL (CONSUNI). O perfil dos professores que tivesse a formação através da UFAL, seria destinado para atuar na Educação Básica, tendo o pleno domínio de todo conhecimento histórico e das práticas voltadas para o curso de História, com a possibilidade de atuar nas instituições privadas ou públicas, buscando atender os objetivos propostos a disciplina. “O curso, previsto para ser integralizado em 4 anos, possui uma carga horária total de 3.512h/a, distribuídas em 8 (oito) semestres letivos, tempo mínimo para sua conclusão, e estabelece o prazo de 12 (doze) semestres letivos como tempo máximo.”<sup>154</sup>

De acordo com as diretrizes, o curso de Licenciatura em História da UFAL – *Campus* do Sertão

(...)parte do princípio de que não basta ao professor ter conhecimentos sobre o seu trabalho. Ele precisa ser também um profissional que analisa e elabora novos projetos de sociedade comprometidos com a coletividade. Um sujeito político. O professor com uma sólida formação em História, dominando tanto os seus aspectos conceituais, como os históricos, epistemológicos e metodológicos. Mas, enquanto

<sup>151</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto REUNI da Universidade Federal de Alagoas. Maceió – Alagoas**, 2007, p.18 – 19.

<sup>152</sup> Idem. Op. Cit.

<sup>153</sup> Entendemos enquanto uma prova com os conteúdos do ensino médio, seriado porque abrange todos os anos no nível médio.

<sup>154</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS DO SERTÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de História** - licenciatura plena. Maceió -Alagoas, 2009, p. 5.

professor, um profissional que consiga dispor-se de elementos que lhes garantam o exercício competente e criativo da docência nos diferentes níveis do ensino formal e espaços não formais. E, desta forma, atuar tanto na disseminação dos conhecimentos desenvolvidos pela História enquanto instrumento de leitura da realidade e construção da cidadania, como na produção de novos conhecimentos relacionados ao seu ensino e divulgação e nos conteúdos pedagógicos que permitam atualização contínua, a criação e adaptação de metodologias de apropriação do conhecimento científico e, aperfeiçoando-se, realizar pesquisa de ensino de História.<sup>155</sup>

Dentro desse contexto, a UFAL iria formar outro perfil de professores de História, com metodologias e conteúdos novos, o que difere, no entanto de outros profissionais que já atuam há muito tempo na área, e não tiveram acesso a uma formação continuada, buscando sempre acompanhar as modificações do ensino de História.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em História (PPC) deixa claro que os futuros docentes, serão formados para apresentar em sala de aula conteúdos de maneira criativa, que não tenha uma formação voltada apenas para a teoria e exercício de aulas consideradas tradicionais, com isso, aos docentes advém um aperfeiçoamento dos conteúdos de História utilizados em sala de aula.

No referido Curso as demais horas de práticas pedagógicas estão distribuídas entre as disciplinas de conhecimento pedagógico, quais sejam: Profissão Docente; Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar; Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem e Pesquisa Educacional, totalizando 360 horas\aula de modo a proporcionar aos alunos oportunidades de vivenciar os conhecimentos teóricos da ciência da Educação. Além destas disciplinas, a formação da prática docente é enriquecida com as disciplinas Libras – volta para a discussão da linguagem de sinais e as políticas de inclusão de portadores de necessidades especiais auditivas – e Desenvolvimento da Aprendizagem, cada uma com 60 horas\horas.<sup>156</sup>

O que nos chama atenção são as disciplinas específicas para a formação da prática pedagógica que estão reunidas somente no tronco intermediário, comprovando assim que se designa ao longo do curso pela matriz curricular.

Através da LDB, podemos observar que se defini a finalidade do ensino superior, o que acarreta no perfil de cada aluno e sua atividade profissional. Diante disto, o Art. 43 da lei, garanti “V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;”<sup>157</sup> Ou seja, a universidade teria o papel de articular teoria e prática de forma concreta. A UFAL

<sup>155</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS DO SERTÃO. **Projeto político pedagógico do curso de história** - licenciatura plena. Maceió -Alagoas, 2009. p.8.

<sup>156</sup> Idem. Op. Cit.. p.13 -14.

<sup>157</sup> BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, DF, 1996.

nesse contexto, teria por objetivo interagir todos os conhecimentos do Tronco Inicial, Intermediário e Profissionalizante, para que os alunos apresentassem nas instituições, seja por meio do estágio ou trabalho fixo, o resultado dessa formação.

Podemos analisar que o currículo do curso de História da UFL - *Campus* do Sertão, observando que o Tronco Profissionalizante se constituído como último eixo da formação é definido por cerca de 70% voltado para História da Europa, que abrange grande parte do currículo, 20% destinado a História do Brasil, dividida em História do Brasil I e História do Brasil II, logo percebemos que não é suficiente para estudar todo o conteúdo voltado para nosso país, 5% abrange à História de Alagoas, somente no 7º período e 5% é voltado para História da África que se apresenta no último período do curso.<sup>158</sup> Ter um currículo com esse perfil nos coloca em questionamento sobre o modelo de formação de professores de história proposta para o sertão, visto que as demandas educacionais exigem um professor de História que saiba lidar com inúmeros conhecimentos, metodologias e esteja apto para dar, por exemplo, uma aula de História da África de qualidade, constatamos que não é suficiente.

O currículo do curso de História abrange inúmeras temáticas, mas também deixa a desejar, quando analisamos os troncos inicial, intermediário e o profissionalizante, percebemos que se separam um pouco, primeiro porque as disciplinas específicas do curso só aparecem de fato a partir do terceiro período, segundo porque mesmo antes de entrar no tronco profissionalizante muitas pessoas podem se sentir desanimadas para continuar cursando licenciatura.

Como analisamos com Tadeu Tomaz da Silva<sup>159</sup> o currículo ainda é hegemônico. Isso ainda ocorre no *campus* do Sertão. Verificamos que não é garantida uma mesma formação entre os discentes deste *Campus* quando comparados ao currículo da UFAL em Maceió. Sabemos que o currículo quando se estabelece enquanto objeto de conhecimento e poder dentro da instituição reflete o que ela almeja aos discentes saber. Aos alunos do sertão determinou-se necessário, de acordo com a matriz curricular, separar as discussões teóricas e práticas quanto a formação de professores. Assim, história e ciências da educação aparecem de forma desarticulada. Esta configuração curricular é hegemônica também pela perspectiva predominantemente eurocêntrica que a definia.<sup>160</sup>

---

<sup>158</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS DO SERTÃO. **Projeto político pedagógico do curso de história - licenciatura plena**. Maceió -Alagoas, 2009. p. 16-17.

<sup>159</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

<sup>160</sup> Lembramos que em 2018 o referido curso passou a trabalhar com nova matriz curricular como fruto das reflexões e diversas críticas feitas, tanto por discentes e docentes do curso, quanto pelas avaliações do Ministério da Educação.

Esse modelo de matriz curricular proposto ao *Campus* do Sertão não apresenta um potencial que busque atender as demandas educacionais contemporâneas, atentando-se que o docente não precisa somente saber o conteúdo a ser ensinado, ele precisa exercer sua profissão almejando atingir os objetivos propostos pela LDB, PCN, BNCC e PPC.

Dessa forma, o currículo do curso de História separado em três troncos, dificulta uma maior aproximação com a prática docente, mesmo com os estágios supervisionados a partir do quinto período, o futuro docente ainda terá uma formação monótona, pois o último tronco, intitulado profissionalizante garante as disciplinas “conteudistas”, ao mesmo tempo em que se distancia o futuro professor do saber pedagógico e do respeito à diversidade.

#### 4.3 PLANEJANDO UMA ALTERNATIVA: INSERINDO AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

Aquém de se pensar no planejamento estabelecidos para a experiência estética no curso de licenciatura em história, se faz necessário o entendimento do que estamos considerando enquanto “experiência estética”. No tocante a experiência, Benjamim<sup>161</sup> apresenta uma experiência interligada as memórias, para ele cada experiência carrega significados, conteúdos que podem ser revisitados no decorrer de toda vida humana. É um encontro com o passado através das memórias, do que fica guardado, marcado, registrado.

Já Larrosa nos diz que ela é

(...) algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos.<sup>162</sup>

Nesse contexto, a experiência é tudo aquilo que nos toma, é o que fica na memória, aquilo nos faz lembrar de imediato de um momento que ficou marcado em nossa vida. A experiência nos permite pensar nos momentos já vividos, em tudo que sentimos, ouvimos, vemos. Pensar em experiência como algo que nos toca e que nos acontece, é refletir que muitas coisas acontecem ao longo do dia, mas ao mesmo tempo quase nada nos acontece. Nessa perspectiva, durante todo o processo de formação docente, o futuro professor irá guardar pra si, somente o que lhe tocou.

<sup>161</sup> BENJAMIM, Walter; **Reflexões**: a criança, o brincar, a educação. – São Paulo: Summus, 1984.

<sup>162</sup> LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p.10.

Destacamos que a experiência “(...) não se limita à produção de resultados, mas é também um processo de formação e de aprendizagem que modifica os conhecimentos e a identidade do trabalhador, e suas próprias relações com o trabalho.”<sup>163</sup> Destarte, cada experiência adquirida ao decorrer da formação docente afeta o perfil do futuro professor, seja de forma negativa, em que o discente decide não exercer a profissão seguindo um modelo; ou de maneira positiva demonstrando assim a importância de ter vivenciado diversas práticas pedagógicas.

De acordo com Hemann, “o termo estético é derivado do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial.”<sup>164</sup> Numa primeira acepção, o estético está relacionado com a arte. Na contemporaneidade, a estética tem sido aplicada ao campo educacional a partir das releituras feitas de pensadores como Nietzsche, Benjamin, Foucault, Lyotard, Habermas, entre outros, que foram fundamentais para problematizar o mal-estar causado pelos resultados da racionalidade técnica, científica em nossa condição humana contemporânea. Eles criticam que a produção do conhecimento se pautou em abstrações e em experimentações, mas não em experiências. Daí o conhecimento ser insensível e a ética ocidental ser um conjunto de valores morais que se sobrepõe a outros e perpetua desigualdades e sofrimentos. Neste sentido, a estética é apontada como a possibilidade de ampliar as formas de conhecer o mundo, não só por conceitos abstratos, mais pelas experiências sensíveis. “A estética envolve o abandono do conceito para dar lugar à força imaginativa e à sensibilidade.”<sup>165</sup> Ela nos ajuda a repensar a nossa própria ética, nossas formas de aprender e ensinar sobre o mundo se envolvendo e expressando-se através de sentimentos e emoções.

A consciência estética permite um estranhamento a respeito de algo que nos afeta intimamente. A verdade obtida pela consciência estética é um modo lúdico de representação, que se realiza no jogo, uma das experiências humanas mais fundamentais. A estética modifica quem a vivencia e permite ver o mundo sob uma nova luz.<sup>166</sup>

Nesse contexto a estética afere mudar todas as pessoas que a vivenciam, pois seja positiva ou negativamente elas saem tocadas e diante disso, são capazes de classificar os momentos, as experiências, tais quais podem lembrar como uma nova forma de ver o mundo. O “(...) estético não resulta da cognição, mas se relaciona com a transmodelagem dos objetos,

---

<sup>163</sup> TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.195.

<sup>164</sup> HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: uma relação quase esquecida. – Porto Alegre: Edipucrs, 2005, p. 25.

<sup>165</sup> Idem. Op. Cit. p. 26.

<sup>166</sup> Idem. Op. Cit., p. 30.

que envolve todos os sentidos do sujeito, que competem entre si e forçam o sujeito a lidar com as novas possibilidades geradas na experiência.”<sup>167</sup> O que vem de encontro com à pesquisa, pois a estética oportuniza uma ampliação das diversas formas de compreensão, mostrando com isso que o mesmo objeto pode ser entendido de inúmeros meios.

Pignatelli acredita que “os professores precisam ver seu trabalho de uma forma estética.”<sup>168</sup> Dessa forma, cultivariam em sua docência uma disposição de inventar o tempo todo, enfrentando e resolvendo inquietações que surgem. “Os professores poderiam assumir o desafio de se engajarem criticamente, tendo isso em mente. Isso significaria ser não apenas comprometido e solidário com os estudantes e os colegas, mas ser provocativo e desafiador.”<sup>169</sup> Ou seja, credencialmente, quando o docente classifica a estética enquanto meio para ser trabalhado em sala, além de desafiar os alunos, se auto desafia, pois pensar, planejar, separar material, selecionar critérios avaliativos, pensar em atividades propostas para além do estético, organizar o conteúdo adjunto ao material que utilizará, ter disponibilidade para pensar e levar atividades estéticas para todas as turmas que ensina (que não é só uma) é um desafio constante com sua própria profissão.

Seguindo esse ponto de vista, o autor prossegue relatando que,

Não é que uma política informada pela estética evitaria ou desencorajaria o consenso e a solidariedade social e, como consequência, se reduziria a uma posição autoindulgente, estática e neoconservadora. Pelo contrário, ela permitiria e veria o valor potencial de expressões de resistência – numa infinidade de situações por parte de uma variedade de até então anônimos participantes – não apenas com base na capacidade do sujeito ser reflexivo (isto é, autoconsciente de um poder que obstrui e impede sua liberdade), mas também da vontade e capacidade do indivíduo para moldar sua existência sob formas ainda não pensadas e, portanto, ainda não dominadas.<sup>170</sup>

Em concordância com o autor, acreditamos que a estética é uma maneira de promulgar infinitos entendimentos nos alunos, formando-os enquanto cidadãos capazes de compreender que sua existência nunca estará pronta e acabada, pois todos podem se ressignificar, se (re)modelar, sempre analisando as possibilidades enquanto formas de

(...) desarranjar a mesmice, a monótona paisagem, para instigar formas de ver e ser visto. Inventar formas de problematizar a sólida e persistente monotonia de formas

<sup>167</sup> HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: uma relação quase esquecida. – Porto Alegre: Edipucrs, 2005, p. 25. p.31.

<sup>168</sup> PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.) In: **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.144.

<sup>169</sup> Idem. Op. Cit. p. 144

<sup>170</sup> Idem. Op. Cit. p.144.

rotinizadas e pensar sobre o que é possível é a forma pela qual o poder, na forma de controle técnico e práticas autonormalizadoras, pode ser revertido.<sup>171</sup>

Nesse cenário, a experiência estética é entendida como

(...) aquela que sensibiliza, que emociona, não tem a ver necessariamente com o belo, com a contemplação de uma obra de arte, com um estado de transe [...]. Experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. É o que brota à flor da pele, é o que me salta aos olhos, é o que me bole por dentro e me aperta o peito, é o que não tem medida, nem receita [...].<sup>172</sup>

Dessa forma, no ensino a experiência estética é tudo que, ao mesmo tempo, ultrapassa, desloca, preenche, provoca e completa os conteúdos; que busca novas formas de compreensão, novas metodologias capazes de sensibilizar os sujeitos. No curso de licenciatura de História na UFAL todas as experiências estéticas são pensadas e planejadas com o objetivo de aproximar a teoria com a prática docente, demonstrando o quão importante é problematizar e compreender os diferentes artefatos culturais que produzem sentidos e relações de poder no ensino de história: livro didático, filmes, gastronomia, jogos, documentos de época, debates, relação professor-aluno, etc.

A experiência estética permite novos acessos para a educação pensar o sentido de sua ação, especialmente porque traz o frêmito que transborda o domínio conceitual e racionalizado. O estético, que emerge na pluralidade, não pode ser desconsiderado, na medida em que traz o estranho, o inovador e atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, apontando um novo horizonte compreensivo para a questão irrenunciável da exigência ética na educação.<sup>173</sup>

Como já apresentamos, a experiência estética não está sendo considerada enquanto meros objetos, ornamentos, distrações ou recreação acrítica. Mas como um estilo de vida profissional e pessoal, em manter a própria vida como uma obra de arte, sem interpretação única, sempre aberta à crítica e reconstruções, a vida como exercício de resistência aos poderes dominantes.<sup>174</sup>

As experiências estéticas analisadas neste trabalho foram planejadas para as seguintes disciplinas: História Antiga, História Medieval, Técnicas de Pesquisa Histórica, História da África e Estágio Supervisionado ministradas entre março de 2013 e dezembro de 2016. O seu planejamento propunha uma, preocupação em se pensar uma formação docente

<sup>171</sup> PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.) In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011,

<sup>172</sup> OSWALD, Maria Luiza. Educação pela carne: estesia e processos de criação. PASSOS, Mailsa Carla Pinto. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. (Orgs.) In: **Educação experiência estética**. – Rio de Janeiro: Nau, 2011, p.25.

<sup>173</sup> HERMANN, Nadja. **Ética e estética: uma relação quase esquecida**. – Porto Alegre: Edipucrs, 2005, p. 14.

<sup>174</sup> FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. / \_\_\_\_\_ . **História da Sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

experimentando uma metodologia diferente, que articulasse história e educação; teoria e prática, razão e sensibilidade, crítica e criatividade de forma aberta, disposta a ser repensada e refeita. Os procedimentos educacionais exercidos durante as experiências estéticas começam no planejamento semestral de cada disciplina acima.

A proposta do professor foi utilizar a experiência estética em sala de aula enquanto uma metodologia construtora de conteúdos significativos para a vida docente vivenciando as infinitas possibilidades de trabalhar cada conteúdo historiográfico. Tratava-se de um exercício provocativo de se pensar a história numa perspectiva cultural, a ser problematizada e ensinada com o auxílio de diferentes fontes dispostas enquanto materiais didáticos. A estética viabilizaria pensar as experiências históricas tentando compreender como elas foram dadas a ler pelos sujeitos do passado em seus devidos contextos do passado, pois, pensar a na perspectiva da história cultural é esforçar-se em compreender discursos, representações, emoções e práticas sem julgamentos anacrônicos, embora, em perspectiva crítica. Isso possibilita na sala de aula da graduação em licenciatura em história o entrelaçando e ampliação da compreensão sobre os conteúdos estudados.

A primeira proposta de atividade avaliativa na disciplina de História Antiga foi a discussão de um texto sobre ensino de história antiga<sup>175</sup> e, posteriormente, a análise do livro didático de história e debate sobre cada livro analisado. Divididos em grupos os discentes teria que escolher um livro didático de história e analisar observando os critérios estabelecidos, completando uma tabela com informações como: a autoria, o ano, o projeto gráfico do livro, a ordem dos conteúdos e fatos históricos, a quantidade de página de cada capítulo, a divisão do livro em capítulos, a coerência entre a proposta do livro didático e o que realmente abordava em seu conteúdo, etc. Logo após os resultados das análises eram exposto para a turma em forma de debate à luz do texto científico lido anteriormente.

Após essa provocação inicial, em se ponderavam avanços, dilemas e limitações nas obras didáticas; entrava-se em uma nova fase da disciplina: o estudo de textos científicos sobre diferentes temas alusivos à pré-história<sup>176</sup> e antiguidade oriental e ocidental. A disciplina seguia com a exibição do filme “A Guerra do Fogo” e em seguida discussão dos textos<sup>177</sup> sobre a pré-história de maneira global e posteriormente, do Brasil. Com a análise do filme, os discentes conseguem fazer uma conexão entre o que é retratado no filme e os textos

---

<sup>175</sup> FUNARI, Pedro Paulo. **A renovação da História Antiga**. In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007. 95-108.

<sup>176</sup> Visto que a matriz curricular da época não ofertava a disciplina de pré-história.

<sup>177</sup> Textos: CHILDE, Vere Gordon. **A evolução cultural do homem**, Editora Guanabara Koogan S. A., Rio de Janeiro, 1981. FUNARI, Pedro Paulo. **Pré-História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

estudados. As discussões sobre esse recorte temporal encerravam-se com uma excursão pedagógica Museu Arqueológico de Xingó (MAX)<sup>178</sup>, para explorar a partir de vestígios arqueológicos numa exposição museológica os conteúdos da pré-história.

Figura 1



Fonte: Gustavo Gomes (30/05/2014). Visita ao museu arqueológico de Xingó com a turma de História antiga (2014.1), para discussão do conteúdo sobre pré-história. Na foto, alunos visitando a seção que representa as práticas mortuárias.

Sobre a relevância dos espaços museológicos no ensino de história, Bittencourt<sup>179</sup> afirma que:

As visitas aos museus merecem atenção, para que possam constituir uma situação pedagógica privilegiada com o trabalho de análise da cultura material, em vista da compreensão da linguagem plástica. Mesas, vasos de cerâmica, vidro ou metal, roupas, tapetes, cadeiras, automóveis ou locomotivas, armas e moedas podem ser transformados de simples objetos da vida cotidiana, que apenas despertam interesse pelo “viver de antigamente”, em documentos ou em material didático que servirão como fonte de análise, de interpretação e de crítica por parte dos alunos.<sup>180</sup>

<sup>178</sup>“Localizado na cidade de Canindé de São Francisco, em Sergipe. Esta Instituição pertencente a Universidade Federal de Sergipe (UFS), foi inaugurado em abril de 2000 e surgiu com a missão de pesquisar, preservar e expor o patrimônio arqueológico de Xingó, como uma estratégia para permitir a manutenção da pesquisa e preservação do patrimônio arqueológico do Baixo São Francisco.” Disponível em: <https://tokdehistoria.com.br/2015/07/30/visitando-o-max-museu-de-arqueologia-de-xingo/>

<sup>179</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

<sup>180</sup> Idem. Op. Cit.. p.355.

Passava-se, portanto, a estudar a antiguidade oriental e ocidental através de diferentes textos, fontes, provocações e metodologias: aulas expositivas, debates, produção de resumos de alguns textos<sup>181</sup>, seminários, provas escritas, e produções de materiais didáticos lúdicos, etc. em que os alunos deveriam interligar todos os conteúdos estudados durante o semestre.

A disciplina de História Medieval também conta com análise do livro didático de história, seguindo os mesmos critérios, mas o objetivo agora seria analisar os temas e representações do Medievo no LD. Entre aulas expositivas, seminários, a realização de rodas de diálogo sobre a civilização feudal e as culturas cristãs<sup>182</sup>, um simpósio temático sobre inquisição e heresias<sup>183</sup>, exibição de filmes, produção de resumo de textos, provas escritas, produção de material didático de caráter lúdico sobre história medieval, jantares e saraus, etc. Destaco o debate em sala sobre as cruzadas, em que se comparou as visões de cristãos e muçulmanos utilizando diferentes textos historiográficos<sup>184</sup> na disputa pela “Terra Santa”.

Na disciplina de Técnicas de Pesquisa Histórica a primeira aula era realizada uma dinâmica em que, os licenciandos retiravam de um saco, um rolo de papel. Ao abri-lo, percebia-se que era uma fonte alusiva a algum período histórico: a reprodução de uma tela renascentista; o excerto da epopeia Gilgamesh, um relato de um ex-escravo do Brasil colonial; a letra de um samba dos anos 1930, etc. Os alunos eram estimulados a pensar sobre essa fonte, sobre o que poderiam falar sobre os contextos em que foram produzidas e como poderiam tomá-las como fontes provocadoras para uma aula de história na educação básica. Também nessas disciplinas foram realizados cine-debates em sala de aulas<sup>185</sup> e apresentaram-se seminários em que se discutiam através textos teórico-metodológicos sobre a pesquisa historiográfica na contemporaneidade, em que a exposição, contextualização e exploração, em sala de aula, de diferentes fontes históricas produzidas no sertão era um dos critérios avaliativos obrigatórios. Os grupos de alunos poderiam explorar a estética da forma que preferissem: através de sons, aromas, sabores, texturas, cores, movimentos, etc. Ainda aqui, não se abriu mão de prova escrita, sempre relacionada aos conteúdos trabalhados em sala.

---

<sup>181</sup> PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Contexto, 2012.

<sup>182</sup> Textos: BACHET, Jérôme. **A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América**. São Paulo: 2006./ DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

<sup>183</sup> Texto: RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, desvio e danação: as minorias na Idade Média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

<sup>184</sup> Texto para debate: LE GOFF, Jacques. “A I Cruzada: e Jerusalém se torna um sonho. Crônica de uma imensa infelicidade” e “A II Cruzada: e o cristianismo inventou a ‘guerra justa’”. In: **Uma longa Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, pp 93-115. / MAALOUF, Amin. “Prefácio”, “As lágrimas de Saladino” e “Os *franjs* estão chegando”. In: **As Cruzadas Vistas pelos Árabes**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

<sup>185</sup> Exibição de filmes: “A escola da Vida”, em 09/12/2013. Exibição do filme: “Narradores de Javé”, em 12/02/2013 e 17/02/2013.

Para a disciplina de História da África a primeira atividade é a análise do conteúdo relacionado nos livros didáticos e apresentação das análises seguindo o mesmo procedimento das outras turmas. Durante as aulas rodas de diálogos foram realizadas, os alunos colaboravam com suas opiniões sobre o texto, deixando a aula mais dinâmica e proveitosa, à medida que tiraram suas dúvidas, produziram jogos, entre outros materiais didáticos sobre temática africana, que foram apresentadas para toda a UFAL *Campus* do sertão. Além da prova escrita como as demais disciplinas, enquanto um dos instrumentos, ainda válidos, de avaliação que pode analisar o conhecimento dos alunos.

Já a disciplina de Estágio Supervisionado foi voltada à sensibilidade do olhar, do falar e do criar. Nos estágio curricular os alunos inseriram no cotidiano das em escolas públicas situadas nos municípios do alto sertão alagoano, sendo estimulados a observar a infraestrutura das escolas, o Plano Político Pedagógico, as relações entre os sujeitos escolares, o ensino e a aprendizagem através dos diálogos entre as didáticas dos professores supervisores das escolas e os comportamentos dos alunos, os livros didáticos e estratégias pedagógicas utilizados em sala de aula, os conflitos, insuficiências e soluções que emergiam no cotidiano escolar. A partir disso, os alunos produziam diários de campo, realizavam entrevistas e analisavam documentos escolares, liam e debatiam textos teórico-metodológicos sobre ensino de história, elaboravam e realizavam oficinas pedagógicas de história com temas surgidos a partir das realidades escolares observadas no campo do estágio. Essas oficinas tinham diferentes temas e eram abertas a alunos de graduação, professores, gestores e estudantes da educação básica da região. O ciclo de debates era encerrado com a produção e entrega de relatórios.

Através de nossas fontes, observamos que os alunos também perceberam a preocupação com o planejamento das aulas. Pois relatam,

Antes de iniciar o diário, quero enaltecer o trabalho do professor [...], pela dedicação e empenho despendidos em favor dos discentes para que os mesmos tivessem um ótimo desempenho na aquisição do conhecimento bem como ter a capacidade de quando formados professores não ter medo de ousar, de transformar, de inovar a forma de passar para seus alunos, como se deu a História da humanidade em todas as suas fases através de rodas de diálogo, seminário, palestras, atividades lúdicas, etc. nos mostrando que é possível sim, sairmos do modelo tradicional de ensino, sem que com isso, percamos o foco do nosso objetivo que é a produção do conhecimento.<sup>186</sup>

Com o objetivo de ampliar o conhecimento dos alunos da licenciatura sobre práticas pedagógicas atreladas aos conteúdos historiográficos, uma vez que as experiências estéticas

---

<sup>186</sup> Aluna de História Medieval, turma 2013.1. Nesta transcrição, respeitamos a forma da escrita de cada fonte, por isso algumas construções do ponto de vista formal da língua apresentam inadequações, mas para fins de nossa análise, consideramos tais narrativas tais como escritas, pois elas nos produzem sentidos compreensíveis.

aconteceram no interior das disciplinas do tronco profissionalizante de história. O planejamento seguiu o seguinte fio condutor: 1) problematização do ensino de história e crítica dos avanços e limitações presentes nos livros didáticos, 2) estudos e discussões de conteúdos científicos específicos de cada disciplina e, 3) produção de materiais didáticos de caráter lúdico para o ensino de história em vários recortes temporais e várias temáticas. O intuito era formar professores provocativos, atravessados por experiências que os habilitassem a identificar dificuldades da prática cotidiana do ensino de história, e também a propor alternativas de soluções para os desafios dessa prática profissional a partir da exploração multiforme, cognitiva, mas também sensível, de diversas linguagens e metodologias.

#### **4.4 ANALISANDO A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DAS NARRATIVAS ESCRITAS**

Frente a essas discussões se faz necessário uma maior compreensão dessas experiências pela ótica dos próprios alunos da licenciatura. Para tanto, analisamos os relatos produzidos por eles entre os anos de 2013 e 2016. Os diários registram diversos temas e impressões. Falam sobre os conteúdos específicos que avaliaram ter aprendido em cada disciplina; falam também das metodologias utilizadas e avaliam o tempo todo, com bastante liberdade de linguagem e cunho intimista cada atividade, recurso didático e tema abordado. Diante da variedade de informações a serem exploradas, quase nos perdemos no início da análise. Tivemos de revisitar o objetivo da pesquisa para não perder o foco. Aqui trazemos apenas excertos que nos interessam para a exploração do nosso objeto de estudo.

Para mais, os diários são importantes fontes que nos permitem ver além do que estava no planejado de cada disciplina, na prova ou nas fotografias. É o sentimento, ações, emoções, as experiências de cada discente e como cada um deles compreende e vive os momentos, levando em conta que cada aluno tem uma conclusão, pois está incluído em contextos diferentes de vida e de experiências educacionais.

Figura 2



Fonte: Gustavo Gomes (2014). Diários de classe onde puderam ser analisados as experiências estéticas dos discentes.

Trataremos aqui das experiências vividas, pensadas, sentidas e lidas por aqueles, que a época, eram<sup>187</sup> futuros professores. Essas narrativas são pensadas neste trabalho como a formação de um novo saber sobre a profissão docente, pois a experiência também dá sentido à educação, também ensina a saber fazer, a saber exercer a profissão docente. Dessa maneira, não só os conteúdos de história que são ensinados ao longo do curso de licenciatura formam os professores, mas o conjunto das experiências vivenciadas durante a graduação. Elas são capazes de proporcionar gestos de deslocamentos, modos de lidar com certas “verdades”, novas maneiras de pensar, agir, ver o mundo, ensinar, etc. Nesse movimento, o futuro professor tem a possibilidade de deixar de ser muitas vezes como são, transformar-se, desenvolver estilos, etc. As “narrativas que tecem, entre si, redes de experiências estéticas que nos tocam permanentemente, transformando-se e transformando-os ao longo do percurso de leitura.”<sup>188</sup> Ou seja, através dos relatos inferimos se a experiência estética vivenciada pelos alunos teve efeitos positivos ou negativos em suas subjetividades. Nesse caso, elas provocam e sensibilizam para novos modelos de prática pedagógica que vão além do que já se pensou, além do currículo monótono de práticas desarticuladoras.<sup>189</sup>

<sup>187</sup> Esses alunos atualmente já estão formados, muitos deles exercendo a profissão docente.

<sup>188</sup> OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Prefácio. PASSOS, Maila Carla Pinto. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. (Orgs.) In: **Educação experiência estética**. – Rio de Janeiro: Nau, 2011, p.10.

<sup>189</sup> LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. – 1 ed. - - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Ao todo foram quarenta e oito diários analisados nos quais emergem temas nas entrelinhas das narrativas dos alunos, tais como: rotina e cansaço, aula boa, aula tradicional, aulas inesquecíveis, aulas diferentes, aulas em que se utilizaram aplicativos e redes sociais (Facebook), sentimentos e emoções, experiências boas, filmes, estudo de textos, as problemáticas de produzir um material didático lúdico, etc. Os temas predominantes nas narrativas são sobre os conteúdos de história, já que os diários foram usados como instrumentos avaliativos de cada disciplina. Quando falam sobre conteúdos de história, as narrativas mostram-se sem reflexões de impressões personalizadas. Já quando falam das maneiras que as aulas aconteceram, os relatos nos chamam a atenção, pois os alunos se posicionam revelando as suas impressões mais pessoais da vida acadêmica, dos saberes construídos através das vivências, através da experiência estética.

Porém, assim como toda fonte, os diários também possuem limitações, nem sempre os relatos expressam com clareza o que os alunos observam e consideram importantes na vivência das experiências estéticas, muitos deles inscritos com interesse em receber uma nota, a inquietação inicial em não entender como um diário seria produzido e utilizado pelo professor como um instrumento avaliativo, a pressa diante das atribuições cotidianas diante numa rotina apertada entre estudos, trabalhos, compromissos extras, etc. Por considerar que “as tantas experiências estéticas possíveis, vivenciadas física, emocional e intelectualmente, se expressam e podem ser expressadas por meio de narrativas – corporais, imagéticas, verbais – orais ou escritas [...]”<sup>190</sup> utilizamos outras fontes, além das já descritas.

Lembramos que “(...) a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.”<sup>191</sup> Portanto, ao pensarmos a educação entendemos que pode percorrer diversos caminhos, as atividades que os professores executam durante as aulas são capazes de aproximar os alunos do conteúdo. Não existe uma única maneira de utilizar o saber em sala de aula.

Além disso, planejar e exercer uma aula tradicional também é importante, pois como o professor se renova todos os dias na sala de aula, o seu papel de ensinar os conteúdos, independentemente de como seja, está sendo executado, o professor é um sujeito que possui subjetividade. Dentro desse contexto de aula tradicional podemos observar o seguinte relato:

---

<sup>190</sup> OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Prefácio. PASSOS, Maila Carla Pinto. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. (Orgs.) In: **Educação experiência estética**. – Rio de Janeiro: Nau, 2011, p. 10.

<sup>191</sup> TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. – Petrópolis, RJ, 2011, p.37.

Hoje a aula foi sobre a Índia Antiga, o professor começou a discussão do texto. Na verdade, para ter sido aula do professor, foi uma aula bem tradicional. Não deixou de ser interessante, lógico e também com o tema “Índia” não tinha como não ser. O professor apresentou muita competência na aula.<sup>192</sup>

Chamamos atenção, inicialmente, para o fato dele estar admirado por ver uma aula expositiva, “bem tradicional”, como chama, numa disciplina em que já se desenvolviam as experiências estéticas. Mas cabe ressaltar que o estético se relaciona com a abertura a multiplicidade de conteúdos e forma e não a restrição. O estético permite ao professor inúmeras possibilidades de se reinventar.

A aula foi ótima, o professor me caracterizou, vesti um sári, fiquei lá representando a mulher indiana. O professor ornamentou a sala, trouxe velas, incensos e etc., foi muito bacana. Apesar de ter tido poucas pessoas na sala de aula, houve uma interação dos presentes com o assunto proposto. Eu particularmente aprendi muitas coisas [...].<sup>193</sup>

Como podemos analisar, a aula foi proveitosa pela maneira como o professor apresentou o conteúdo e o tocante de uma aluna se vestir conforme uma mulher indiana possibilitou a aluna sentimentos, além da ornamentação que aproxima o contexto histórico discutido durante a aula, pois todo material utilizado serve como referência da Índia antiga.<sup>194</sup> Regularmente ao analisar o conteúdo de Índia antiga nos materiais didáticos verificamos que o tema é pouco discutido ou é apresentado de maneira simplificada, dificultando aos docentes e alunos uma melhor compreensão do assunto. Dessa forma, até mesmo quando se caracteriza um discente com vestimenta específica de uma cultura, torna a aula mais didática e proveitosa quando se fala de aprender sobre a antiguidade, pois essa ornamentação, devidamente analisada e debatida, acrescenta informações complementares as narrativas dos livros didáticos.

Outros tipos de metodologias foram utilizadas, como vimos no planejamento das disciplinas, a exibição de filmes também é um elemento que quando utilizado da maneira mais adequada a cumprir objetos das aulas de história, apresenta conteúdo e possibilita uma discussão mais profunda dos assuntos. No relato de uma aluna podemos perceber a discussão histórica realizada através do filme. “Nesta noite assistimos um filme maravilhoso: Helena de Tróia. Este filme é emanado na forma grega de contar, com deuses, oráculos e etc. O texto “O

---

<sup>192</sup> Aluno de História Antiga, turma 2013.1.

<sup>193</sup> Aluna de História antiga, turma 2013.1.

<sup>194</sup> Texto discutido em sala dia 09/01/2013: ROSA, Carlos Augusto de Proença. História da ciência: da antiguidade ao renascimento científico / Carlos Augusto de Proença. — Brasília: FUNAG, 2012. pp. 88-95. (Disponível na internet).

mundo de Homero”<sup>195</sup> visto antes deu boas pistas para a compreensão deste filme.”<sup>196</sup> Percebemos na fala da aluna que uma discussão foi realizada sobre o conteúdo antes mesmo da exibição do filme. Utilizar o filme enquanto metodologia na sala de aula requer um cuidado maior, pois precisa estar atrelado ao conteúdo ensinado, mas uma vez nos lembrando que não se pode usá-lo sem objetivos definidos, só para completar carga horária de aula.<sup>197</sup>

A fotografia abaixo registrou outra aula de História Antiga com a turma de 2014.1 após ter estudado o texto<sup>198</sup>, os alunos utilizaram vestimentas de época, inspirada em pesquisa de imagens de personagens do Egito Antigo: as camponesas, o escriba, a rainha, a sacerdotisa, a dançarina do ventre, etc. caracterizados, eles explicavam a condição da mulher em cada classe social no Egito Antigo, respondendo às perguntas previamente feitas pela turma. Estudar a condição da mulher utilizando vestimentas possibilitou um debate não só sobre a forma como cada pessoa se vestia, mas também que papéis sociais e lugares de poder elas ocupavam naquela sociedade, pois as roupas representam status e deixava claro no Egito se a pessoa pertencia a classe alta, média ou baixa da sociedade.

Figura 3



Fonte: Gustavo Gomes (10/06/2014). Aula de História Antiga, turma de 2014.1, os alunos utilizam vestimentas de época para explicar a condição social da população no Egito antigo.

<sup>195</sup> Texto: VIDAL-NAQUET, Pierre. “Prefácio” e “Pequena história de dois poemas”. In: **O mundo de Homero**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 9-22.

<sup>196</sup> Aluna da turma de História Antiga 2013.1.

<sup>197</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. – São Paulo: Cortez, 2011.

<sup>198</sup> OLIVEIRA, Haydee. “**Enquanto as mulheres observam**. Os problemas da desigualdade e da invisibilidade das mulheres na sociedade egípcia.” Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em História), Universidade Federal Fluminense, 2005, p. 120-173.

Os sabores também fizeram parte das experiências estéticas, como já mencionamos. Nesse contexto, a aluna relata

Ganhei uma bicke massa, a feira estava linda e o pôr-do-sol no mirante de Água Branca foi rejuvenecedor. A noite teve uma aula [...] e em seguida ornamentamos a sala com a ajuda dos colegas. A mesa estava farta e a sala foi dividida em cores: amarela (China e duas unidades dinásticas) e vermelho (...), levei chá e o frango xadrez estava perfeito. Mas, antes do jantar na China (em pleno sertão alagoano) houve uma dissolução do texto chamado: China uma nova história.<sup>199</sup>

Figura 4



Fonte: Gusatvo Gomes (04/02/2013). Turma de História antiga, turma 2013.1. Debate em sala sobre o texto “China uma nova História”.

Notamos que as experiências ajudam a discutir temas politicamente importantes, críticos e sensíveis no ensino de história, contextualizando com a realidade dos alunos, mas sempre se valendo de alguns elementos diferenciadores que redirecionam o olhar dos alunos sertanejos para outras culturas de forma sensível, colaborando com a discussão do texto<sup>200</sup> em sala.

<sup>199</sup> Aluna de História antiga, turma 2013.1. Nesta transcrição, respeitamos a forma da escrita de cada fonte, por isso algumas construções do ponto de vista formal da língua apresentam inadequações, mas para fins de nossa análise, consideramos tais narrativas tais como escritas, pois elas nos produzem sentidos compreensíveis.

<sup>200</sup> Texto: FAIRBANK, Jonh King. China: uma nova história. Porto Alegre: L&PM, 2008. p. 60-91.

Tardif nos atenta que “(...) os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.”<sup>201</sup> Dessa maneira, todas as experiências durante o curso de formação, até mesmo quando relatam que a aula foi tradicional, colaboram com a prática na sala de aula, pois como o docente se refaz cotidianamente, estará sempre inovando, se moldando. Os saberes construídos desenvolveram um exercício da docência baseado no que se aprendeu e se viveu até então.

A experiência estética mesmo criticando conteúdos e formas tradicionais, também está aberta a eles, enquanto exercícios válidos. O que fomentam é poder expandi-los, deslocá-los, complementá-los, etc. O ensino tradicional, a aula expositiva, também é uma possibilidade. Não exime o diálogo e o debate. Mas, perceba-se que o fato do aluno (do primeiro relato, sobre a aula de Índia), atribuir “muita competência ao professor” quando ministra uma aula tradicional, pode ser um indicativo de que este aluno considera competente quem domina um assunto específico. Nessa representação discursiva, dominar um assunto é entendido como a emissão de uma narrativa retilínea de fatos e argumentos. Para um aluno do terceiro semestre de curso, o modelo tradicional parecer ser o mais valioso. Isso nos faz pensar se este aluno ao participar de aulas que explorem outras possibilidades estéticas não sentiria dificuldades na sua aprendizagem e poderia considerar que existe uma separação entre conteúdo e forma, entre dominar um assunto para expô-lo e enfatizar nas múltiplas formas de explorá-los. Um professor que ministre uma aula a partir das experiências estéticas seria menos competente ou menos sabedor de conteúdos historiográficos?

Os, até então, futuros professores analisados nesse trabalho, ao passarem pela experiência estética a caracterizam enquanto inesquecível.

Este diário contém informações de aprendizado adquiridos em sala de aula diante de diversas apresentações e explicações sobre diferentes temáticas do medievo. Aulas muito proveitosas, dinâmica e participativa. [...] Tenho certeza que período assim como o outro será inesquecível. [...] o contexto medieval ficou ainda mais gostoso de se trabalhar e estudar.”<sup>202</sup>

A fala dessa aluna mostra que as experiências estéticas marcaram bastante as aulas de medieval no ano de 2013, visto que tornou a aula mais “dinâmica” e “participativa”; o que, segundo ela, tornou-as mais “proveitosas”. A aluna afirma ainda que o contexto histórico

<sup>201</sup> TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. – Petrópolis, RJ, 2011, p. 38-39.

<sup>202</sup> Aluna de História medieval, turma 2013.1. Nesta transcrição, respeitamos a forma da escrita de cada fonte, por isso algumas construções do ponto de vista formal da língua apresentam inadequações, mas para fins de nossa análise, consideramos tais narrativas tais como escritas, pois elas nos produzem sentidos compreensíveis.

estudado ficou mais “gostoso” de se “trabalhar e estudar”. O otimismo como avalia a sua participação no processo é marcado pelo uso de alguns termos em sua narrativa que destacam não apenas sensações, mas também vislumbra atitudes: trabalhar e estudar, o que é importante de ser destacado para quem poderá seguir a carreira docente.

Para além dessas sensações e reações a disciplina adentra a vida pessoal e religiosa de alguns alunos.

A disciplina de medieval é a que mais mexe comigo, principalmente com minha religiosidade. Sou católico, mas após participar das aulas, minha fé está “abalada”. Tenho me afastado da igreja, de grupos lá dentro que sempre me fizeram bem. De uma hora para outra, deixaram simplesmente de fazer sentido. Além disso, estou desapegando de alguns rituais diários como, por exemplo, não dormir sem antes orar, agradecer todo o meu dia e tudo o que se passou à Deus, não sair de casa sem meu escapulário, pois quando isso acontecia me sentia desprotegido. Hoje vejo que só eram coisas da minha cabeça alienada, nada de mau iria acontecer se eu não estivesse usado aquele objeto.<sup>203</sup>

Cabe ressaltar que durante a disciplina de História medieval os textos são voltados para discutir aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do oriente, mas, sobretudo, do ocidente medieval. Nesse planejamento a história da igreja católica: sua formação, desenvolvimento, fundamentações e transformações, estratégias e de dominação e enfrentamentos pelos quais passou<sup>204</sup>, etc., se tornou um tema bastante significativo por se encontrar fortemente com as práticas religiosas dos próprios alunos sertanejos tencionando, provocando e mesmo afetando suas subjetividades, como pontuado na narrativa destacada anteriormente.

Os debates também foram relacionados com a atualidade em que os alunos vivenciam. Dessa forma, a estética faz o aluno sentir, vibrar, tirar suas conclusões e definir como utilizará no seu dia a dia. Por fim, o aluno conclui que “(...) mudanças ocorreram a partir das aulas de História medieval, mas são mudanças boas. Não me senti um pecador, é um bom sentimento. Estou com a cabeça mais aberta. A cada dia aprendendo coisas importantes que ampliam minha visão de mundo e vida.”<sup>205</sup> Destacamos que para além de uma formação acadêmica as experiências estéticas pessoal de cada aluno. Contudo, as mudanças não são as mesmas, nos mesmos temas, pontos e práticas, uma vez que se tratam de subjetividades diferentes. Esse foi, por exemplo, entre os quarenta e oito diários analisados, o único que falou de uma mudança de perspectiva religiosa, embora não seja afirmado o abandono da religião.

<sup>203</sup> Aluno de História Medieval, turma 2013.1.

<sup>204</sup> Ementas da disciplina história medieval 2013.1 e 2014.2.

<sup>205</sup> Aluno de História Medieval, turma 2013.1.

No planejamento das aulas de história a partir das experiências estéticas, discutiram-vários temas: cultura, produções artísticas, práticas religiosas, relações de gênero, sexualidade, relações étnicas e alteridades, conflitos, atividades econômicas, desenvolvimento de tecnologias, noções de tempo, espaço e identidades sociais, divisões sociais e projetos de sociedade, etc. Nesse processo, não só as formas, mas também os conteúdos são significativos para propor mudanças não só profissionais, mas também pessoais. Estes temas se tornaram importantes de se discutir no sertão de Alagoas, lugar até marcado pela predominância do cristianismo enquanto modelo identitário válido e, ao mesmo tempo, marcado também por fortes relações de violência étnica, sexual e de gênero.<sup>206</sup> A fotografia abaixo registra um momento de uma aula que problematizava a condição feminina, amor, casamento e literatura no século XII<sup>207</sup> com a turma de História medieval 2013.1.

Figura 5



Fonte: Gustavo Gomes (2013). Aula de História medieval, na turma de 2013.1 em 26 de fevereiro de 2013, sobre “Amor e literatura na Idade Média”.

<sup>206</sup> Obviamente essas práticas não estão associadas unicamente aos discursos atuais que se embasam em leituras do cristianismo, mas também às condições sociais desiguais que estruturam as relações na sociedade brasileira como um todo, sobretudo, em Alagoas, estado com índices sociais muito baixos.

<sup>207</sup> Texto: DUBY, Georges. “O que se sabe do amor na França no século XII?”. In: **Idade Média, Idade dos Homens**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011, p. 31-45.

Em meio as discussões do texto, alguns alunos que tinham sobre a banca em que sentaram, uma poesia, eram instigados a recitarem a poesia trovadoresca (cantiga de amor ou cantiga de amigo). Dessa forma buscou-se transformar a sala numa taverna. Nos copos haviam suco de uva, pois é vedado o consumo de álcool na universidade. A sala estava organizada em círculo para que todos vissem as declamações do poema. As rosas deixadas nas bancas dos declamadores poderiam ser ofertadas a qualquer colega no momento da leitura.

Ao estudar as noções de amor na idade média por meio de textos científicos e da literatura refletia-se sobre temas como o lugar da mulher na sociedade medieval e como a literatura da época, que não era produzida por mulheres, expressava isso. Aqui o estético não é um objeto, mas atitude, a de usar de modo contextualizado, provocativo e sensível cada elemento que compõem uma nova paisagem, prática e experiência formativa. Desse modo, os alunos são estimulados a desenvolver saberes que “(...) incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.”<sup>208</sup>

Ressaltamos que os futuros professores precisam dominar os métodos de ensino, dominar no sentido de saber o que fazer na aula, como fazer e com que objetivo. A prática profissional faz dos docentes um grupo que depende muitas vezes das condições de trabalho em que se encontra. Por isso, muitas vezes não é possível ao professor disponibilizar tantos recursos em sala de aula. Mas podemos perceber através dos modelos de práticas pedagógicas que nem sempre o estético é algo extraordinário, caro, difícil de se encontrar,<sup>209</sup> podemos constatar isso com a foto anterior, o professor utilizou xerox de poemas, flores artificiais, copos descartáveis e suco<sup>210</sup>. Ao explicar e discutir o conteúdo, o professor deve contextualizar cada elemento trazido a sala, fazendo as devidas ressalvas entre a representação em sala de alguns elementos do medievo para evitar anacronismos. Os alunos registraram a experiência com termos que denotam fascínio.

---

<sup>208</sup> TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. – Petrópolis, RJ, 2011, p. 39.

<sup>209</sup> Idem. Op. Cit.

<sup>210</sup> Na foto referida não é perceptível, mas nessa aula, o professor solicitou de cada aluno que trouxesse algum alimento comumente feito na idade média: pães, ensopados de carne, alguns tipos de fruta e sopa de legumes. Alimentos descritos no texto discutido em aulas anteriores Texto: ROUCHE, Michel. A Alta Idade Média. In: **História da vida privada: do império Romano ao ano mil**. Vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. pp. 399-530.

Figura 6



Fonte: Gustavo Gomes (2013). Aula de História Medieval, turma de 2013.1 em 19 de março de 2013. Discussão sobre as prostitutas e a inquisição.

Na aula de História medieval 2013.1 a discussão é sobre as “prostitutas” e a inquisição. A discussão do conteúdo<sup>211</sup> deveria ser apresentado em forma de simpósio temático, doravante ST, com o objetivo de ajudar os alunos a entender a lógica de apresentação de trabalho científico em eventos. Portanto, os alunos foram divididos em grupos para discutir a inquisição a partir da experiência histórica de grupos marginalizados durante a idade média. Os alunos eram orientados a estudar todo o texto. Cada equipe do ST era identificada por vestirem roupas de cores específicas que eles mesmos escolheram. Isso facilitaria a identificação de cada grupo conforme as temáticas que discutiam. No semestre supracitado, a equipe que apresentaria a discussão sobre “prostitutas e a inquisição” optou pela camisa de cor branca. Após a leitura do texto antecipada, a equipe escolhia duas pessoas para fazer a comunicação oral do tema em quinze minutos. Posteriormente, elaborava os slides contendo textos e fontes da época (citadas no texto ou encontradas em sites especializados na internet, etc.). Durante a apresentação, os outros grupos da sala estavam anotando perguntas para fazer no final. Dessa forma, houve um grande debate na sala, em que alunos perguntavam para outros alunos sobre os temas abordados. Eles seriam avaliados pela consistência das apresentações, das perguntas e das respostas em relação ao tema.

---

<sup>211</sup> Texto: RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, desvio e danação: as minorias na Idade Média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Neste grupo as alunas optaram por levar pequenas bonecas para a sala<sup>212</sup>, fizeram pequenas vestimentas coloridas para cada uma das bonecas de acordo com as formas que as prostitutas se vestiam em diferentes cidades europeias durante a idade média, conforme o texto. Ao longo da explicação iam mostrando as bonecas para identificar as vestimentas das prostitutas em cada cidade, a fim de fossem distinguidas das mulheres honradas no meio das ruas.

Com a turma de História da África, as narrativas eram voltadas para o que os discentes consideravam “novo”. Uma aluna, por exemplo, que já estava atuando enquanto professora na educação básica, relatou que durante a aula “o professor (...) nos presenteou com um búzio como lembrança. Amei porque o utilizo em sala quando ministro aula sobre a África.”<sup>213</sup> Um simples búzio, junto ao conteúdo discutido<sup>214</sup> foi capaz de ser reutilizado também no dia a dia dessa docente como objeto provocador para se falar sobre História da África. O que para alguns professores é um conteúdo difícil de ser trabalhado pela falta de formação, após a inserção desse objeto cultural nessa aula virou uma possibilidade.

Relatamos a importância de trazer para a sala de aula uma discussão contemporânea sobre a História da África a partir do búzio. Pois, segundo Bittencourt os “objetos [...] que compõem a cultura material são portadores de informações, sobre costumes, técnicas, condições econômicas, ritos e crenças de nossos antepassados. Essas informações ou mensagens são obtidas mediante uma “leitura” dos objetos, transformando-os em documentos.”<sup>215</sup> Ou seja, o búzio utilizado durante as experiências da turma de História da África carrega significados e pode ser usado para várias leituras.

Durante a disciplina de História da África, como requisito de avaliação os futuros professores deveriam criar materiais lúdicos que relacionassem com os conteúdos da disciplina. Foram confeccionados diversos materiais lúdicos, entre eles: jogos, livros 3D, exposição fotográfica, etc. do qual foram expostos na universidade no dia 02 de fevereiro de 2014. Os alunos no decorrer da noite explicaram como os materiais poderiam ser utilizados em sala de aula.<sup>216</sup>

---

<sup>212</sup> Escolha das integrantes do grupo.

<sup>213</sup> Aluna de História da África, turma 2014.2.

<sup>214</sup> Texto: M'BOKOLO, Elikia. **África negra: história e civilizações**: tomo I (até o século XVIII). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp. 180-205

<sup>215</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 353.

<sup>216</sup> Todo material produzido ficou disponível na sala de professores de História, podendo ser utilizado por professores e licenciandos de modo geral.

Figura 7



Fonte: Gustavo Gomes (2014). Exposição de material lúdico produzido pela turma de História da África em 02 de fevereiro de 2014. Na foto temos imagens relacionadas ao conteúdo de África do Sul e o Apartheid, sendo possível explicar detalhadamente o assunto.

Os critérios para avaliação dos trabalhos lúdicos produzidos eram:

<b>Tema</b> (originalidade, pertinência, relevância)
<b>Linguagem</b> (originalidade, trato adequado)
<b>Objetivo</b> (habilidades e competências a desenvolver)
<b>Adequação ao nível de ensino</b>
Fonte: Gustavo (2014). Arquivos da disciplina de História da África, 2014.

A produção capacitou os alunos a trabalharem durante o ensino de história com vários tipos de práticas pedagógicas, nesse caso todo material produzido que fosse bem pensado, sempre interligando com os conteúdos históricos, possibilitam várias leituras e aprendizagens diferenciadas. Para além do assunto estudado na disciplina de História da África, os alunos também saem tocados com relação a pensamentos ou ideologias que possuíam sobre o

continente africano. Na aula do dia 04 de fevereiro de 2014<sup>217</sup> depois de terem discutido o texto<sup>218</sup> em sala, o professor traz para a turma a exibição de um documentário intitulado *A cor da Cultura* que possuía uma abordagem voltada para o candomblé, religião de cultura africana. Entre tantos relatos sobre o conteúdo da aula ter colaborado com mudanças individuais, destacamos esse, afirmando que o:

(...) documentário é importante no sentido de fazer uma reconstrução visual e oral das memórias de terreiros das matrizes africanas no Brasil, buscando quebrar alguns tabus sobre o significado desses cultos para maioria das pessoas que desconhecem a riqueza e o valor que possuem para adeptos e principalmente que não possuem nada de demoníaco como infelizmente muitas pessoas acreditam.<sup>219</sup>

Para a futura professora, assim como os demais, o documentário possibilitou um conhecimento que muitos ainda não possuíam sobre a religião de matriz africana. Desmistificando, contudo, uma visão sobre os povos africanos através da estética.

Na disciplina de Técnicas de Pesquisa Histórica 2013.2 foram realizados diversos seminários relacionados a documentos, fontes que ajudam a compreender a história. A equipe que explicava sobre cartas, utilizou o texto<sup>220</sup> para leitura e estudo antecipado e a partir dele trouxe para a sala um acervo com cartas recebidas por várias pessoas diferentes, do próprio sertão, e que tratavam de inúmeros assuntos. Os conteúdos escritos nas cartas expressavam sentimentos, emoções, paixões vividas, questões burocráticas, etc. de cada época. A sala estava organizada como uma demonstração dos correios; O estético nesse momento debruçou-se, especificamente nas reflexões sobre as fontes documentais, que colaboram com o entendimento e importância das cartas escritas e postadas enquanto fontes históricas para anos anteriores, pois hoje não é comum vermos pessoas escrevendo cartas.

---

<sup>217</sup> Como a informação se encontra apenas nas narrativas escritas dos alunos, não contemplando a emente, acreditamos que tenha sido uma aula reposta ou adiantada.

<sup>218</sup> Texto: SILVA, Alberto da Costa. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Ed. UFRJ, 2003. pp. 93-156.

<sup>219</sup> Aluna da turma de História da África 2014.2.

<sup>220</sup> Texto: MALATIAN, Teresa. “Cartas – narrador, registro e arquivo” In: PINSKY & LUCA. (Orgs.). **Fontes sensíveis da história recente**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 195-222.

Figuras 8 e 9



Fonte: Gustavo Gomes (2013). Seminário sobre Cartas na disciplina de Técnicas de Pesquisa Histórica, em 19 de fevereiro de 2013. Na foto, alunos explorando diferentes tipos de cartas.

Durante a disciplina de Estágio supervisionado 2016.1 e 2016.2, os futuros docentes, além de observarem a escola e o cotidiano do ensino de história, puderam levantar problematizações teóricas e práticas, além de construir seus próprios jogos didáticos para utilizar nas aulas de História (experiências que já tinham vivido nas outras disciplinas). Uma atividade que ficou bastante conhecida no *campus* era intitulada “oficinas pedagógicas de história”. Foram construídas a partir das problematizações, teorizações e experiências práticas no Estágio Supervisionado e eram abertas ao público, embora o foco fossem alunos de licenciatura e professores de história, participaram também alunos da educação básica da região, pois era aberta para no máximo 40 pessoas se inscreverem. Cada grupo da sala teve, durante duas semanas com datas programadas, as orientações do professor da disciplina para apresentar e discutir o tema escolhido, o material que iriam utilizar na sala, os objetivos, os autores e temas que se abordariam durante a execução de cada oficina.

Na oficina pedagógica sobre “Jogos no ensino de História” o objetivo era ensinar os participantes a construir seus próprios jogos didáticos a partir de objetivos pedagógicos e critérios de avaliação bem definidos, para que os jogos funcionassem como ferramentas adequadas a um ensino de história, não só dinâmico, mas também sensível e crítico. Com isso, pôde-se perceber que o jogo pode ser pensado de várias maneiras, mas sempre se alinhando aos conteúdos estudados, pois não é vantagem para o professor levar um jogo para sala de aula somente para ocupar o tempo. Toda a sala estava ornamentada com jogos que já tinham sido produzidos por outras turmas da licenciatura em História da UFAL desde 2013.

Figuras 10 e 11



Fonte: Tamires Vieira (06 de junho de 2016).  
Turma de estágio supervisionado I, 2016.1.  
Ornamentação de oficina de Jogos didáticos no ensino de história com outros jogos e materiais lúdicos produzidos por outras turmas de alunos que vivenciaram as experiências estéticas.

O primeiro momento da oficina de “Jogos no ensino de História” foi teórico, no qual os alunos discutiram teses e autores que falam sobre a história do jogo, dos usos do lúdico na sala de aula, os critérios para montar e utilizar o jogo na sala, além de relatarem a importância de se pensar uma educação voltada para metodologias diferenciadas, que por sinal, não são novas no ensino, mas pouco utilizadas na sala de aula. Após a discussão teórica, os participantes eram divididos em grupo e escolhiam um tipo de jogo para produzir em trinta minutos, considerando todos os critérios anteriormente discutidos. Além de produzir o jogo, fariam o público jogar durante a própria oficina. Para isso, a equipe de oficinairos disponibilizou materiais como: tesouras, tintas, cartolina, papel A4, pincéis, lápis, caneta e livros didáticos de História do ensino fundamental I para a escolha dos conteúdos. Ao final das confecções e jogos, cada jogo criado foi discutido entre todos.

Figura 12



Fonte: Tamires Vieira (06 de junho de 2016). Turma de estágio supervisionado I, 2016.1.apresentação do jogo criado pela equipe de oficinairos.

Figura 13



Fonte: Tamires Vieira (06 de junho de 2016). Turma de Estágio supervisionado I, 2016.1. Apresentação do jogo produzido em sala de aula pelas pessoas que participaram da oficina (alunos e professores atuantes).

Outra oficina apresentada pelos alunos da turma de Estágio supervisionado I, 2016.1, tinha como tema “História indígena”, com o mesmo procedimento da oficina anterior, essa traria um novo aspecto da discussão sobre os povos indígenas que poderia ser problematizado e contextualizado historicamente na sala de aula, saindo do que se considera como tema comum durante uma aula, os seja, os povos europeus. A escolha do tema deu-se pelas estagiárias, todas mulheres indígenas que perceberam a temática não ser discutida nas escolas observadas. Essa escolha foi importante levando em consideração que a maioria dos docentes



Figuras 15 e 16



Fonte: Gustavo Gomes (2016). Turma de Estágio supervisionado 1. 2016.1. Produção de jogos pelos inscitos na oficina voltados para História indígena.

Frente as questões das experiências estéticas durante a formação dos professores de História, percebemos que os discentes analisados aprenderam junto aos conteúdos produzir jogos para ensinar História Indígena em sala de aula. Os materiais didáticos foram produzidos durante uma oficina pedagógica, logo após todos os grupos tinham que apresentar seu jogo para os colegas, até mesmo testando o material que produziu.

Ciente a isto, “(...) nunca se deve subestimar a experiência pessoal e social das pessoas e dos grupos humanos, quaisquer que elas sejam.”<sup>221</sup> O curso de História nesse contexto, apresenta novas formas de pensar e ensinar História na sala de aula, mesmo não sendo compreendidos por todos dessa maneira, a licenciatura apresenta um modelo mais atual de formação docente no momento em que tenta se aproximar dos parâmetros curriculares da educação que solicita novos temas e metodologias de ensino, novas práticas pedagógicas e professores capacitados.

Muitos relatos retratam a importância de se trabalhar as atividades lúdicas <sup>222</sup>em sala de aula. Portanto, todas as experiências estéticas são vistas como inovadoras durante o curso de formação, visto que “os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho.”<sup>223</sup> Ou seja, só podemos perceber a importância das vivências porque apresentam novas formas de ensinar, sem de fato fugir dos objetivos a serem alcançados pelos discentes.

As experiências estéticas foram encerradas no início do ano de 2017, pois o professor que as desenvolvia para articular teoria com práticas pedagógicas se afastou para cursar doutorado. No entanto, aos alunos vivenciaram as experiências estéticas conseguiram articular a teoria com a prática, demonstrando as inúmeras formas de trabalhar o conteúdo, como relata uma aluna “(...) não podia deixar de agradecer ao próprio, por essa experiência muito boa, de conhecer as diversas formas, metodologias de se trabalhar na sala.”<sup>224</sup> As experiências estéticas nesse sentido, são uma alternativa possível de reconstrução da identidade docente libertando-se das amarras as quais o currículo da licenciatura em história do *Campus* do Sertão fora inicialmente planejado e definido.

Na fala de uma aluna percebemos que as experiências estéticas ampliam as discussões frente aos conteúdos dos livros didáticos analisados no início da disciplina. “A Índia foi um ótimo assunto... Poder conhecer uma cultura pouco falada nas salas de aula do ensino fundamental e médio faz com que se quebre fronteiras, abra nossas mentes para outras culturas quebrando preconceitos.”<sup>225</sup> Ou seja, o futuro professor de história não só pensa as

---

<sup>221</sup> SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e consumo das imagens. BITTENCOURT, Circe (Org.) In: **O saber histórico na sala de aula**. – São Paulo: Contexto, 2015, p.117.

<sup>222</sup> As atividades lúdicas são parte integrante das experiências estéticas, mas não são elas inteiramente. LUCKESI. Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Educação e Ludicidade. – Salvador, Bahia. p.. 22 a 60. 2002. Inclusive, nas experiências estéticas aqui narradas, as atividades lúdicas (produção de materiais didáticos lúdicos e exposição) acontecem nas fases finais das disciplinas, já como resposta às provocações iniciais e posteriores durante as experiências estéticas.

<sup>223</sup> TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. – Petrópolis, RJ, 2011, p. 47.

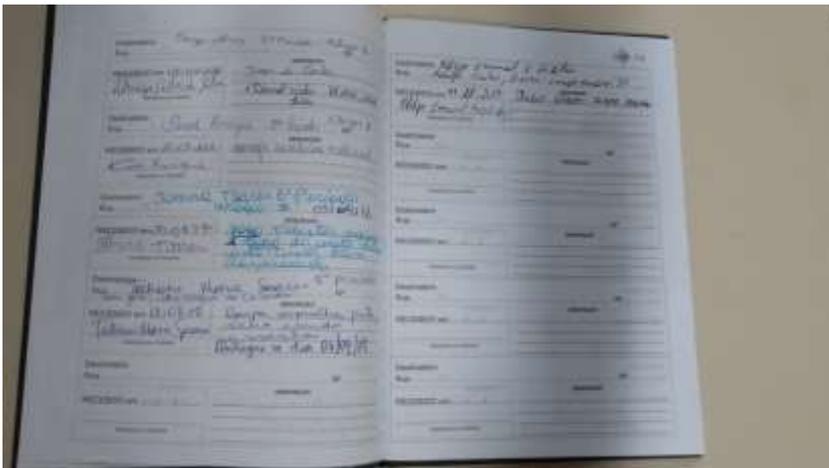
<sup>224</sup> Aluna de História Antiga, turma 2013.1.

<sup>225</sup> Aluna de História antiga, turma 2013.1.

atividades estéticas enquanto novas práticas que podem ser adotadas, pois acrescentam possibilidades e ampliam o conhecimento sobre outras identidades, desmistificando preconceitos, principalmente pelas dúvidas questionadas durante as aulas. “Dessa forma inibida como se não tivesse domínio de todo o assunto eles<sup>226</sup> começaram o debate e seguiram em meio à algumas contradições que foram questionadas e logo esclarecidas pelo professor.”<sup>227</sup>

Como alguns resultados das experiências estéticas para a memória institucional do próprio curso de História o curso de licenciatura da UFAL *Campus* do Sertão tem-se a realização de uma exposição aberta ao público sobre a produção de materiais didáticos lúdicos para o ensino de história<sup>228</sup>, uma estante repleta de jogos e outros materiais didáticos lúdicos sobre muitas civilizações históricas que foram produzidos pelos alunos entre os anos de 2013 e 2016 e uma arara com figurinos de época que podem ser emprestados para alunos da graduação, estagiários, professores da educação básica. Aos que se interessarem precisam assinar um termo de compromisso com data de devolução, para que os materiais possam ser usados por outros profissionais.

Figura 17



Fonte: Tamires Vieira (20 de agosto de 2019). Livro de protocolo para empréstimo do material didático produzido durante as experiências estéticas.

<sup>226</sup> Grupo que estão apresentando o seminário de História Medieval 2013.2, discutindo o texto: BACHET, Jérôme. **A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América**. São Paulo: 2006. pp. 169-183, no dia 28 de agosto de 2013.

<sup>227</sup> Aluno de História Medieval, turma 2013.1.

<sup>228</sup> Temos notícias publicadas em 25 de agosto de 2014 no site da UFAL (Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2014/08/delmiro-gouveia-recebe-exposicao-o-ludico-no-ensino-de-historia/>); no site Alagoas na net, publicada em 26 de agosto de 2014 (Disponível em: <https://www.alagoasnet.com.br/v3/delmiro-gouveia-recebe-exposicao-o-ludico-no-ensino-de-historia/>) e no site Alagoas 24 horas, publicada em 25 de agosto de 2014 (Disponível em: <http://www.alagoas24horas.com.br/443823/delmiro-gouveia-recebe-exposicao-o-ludico-no-ensino-de-historia/>) sobre a exposição “O lúdico no ensino de história” trabalho realizado com as turmas de História da África, História Antiga e História Medieval.

Figura 18



Fonte: Tamires Vieira (06 de agosto de 2019). Estante com jogos voltados para História disponível na sala de professores de História na UFAL.

Figura 19



Fonte: Tamires Vieira (06 de agosto de 2019). Cabides com algumas das vestimentas de época doadas pelos alunos do curso, disponível na sala dos professores de História da UFAL – Campus do Sertão.

## 5. UMA FINALIZAÇÃO ESTÉTICA E SUAS REABERTURAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como qualquer campo social, a educação também passa por várias mudanças ao longo do tempo. Tais modificações no ensino normalmente buscam atender demandas que habitam fora do ambiente escolar. O tempo todo, o ensino direta ou indiretamente busca atender as exigências capitalista do mercado de trabalho, formando professores conforme um modelo específico: produtivista, disciplinado e pouco crítico ou comprometido com valores políticos democráticos.

Dialogar sobre as normas educacionais propostas ao ensino possibilita uma reflexão da função do professor em sala de aula. Tardif<sup>229</sup> nos atenta que todos os questionamentos feitos em torno da docência, viabilizam uma análise dos saberes profissionais conforme, a própria formação docente que tiveram. Por isso a necessidade do professor estar sempre se atualizando, praticando a formação continuada sempre que possível.

Não esqueçamos contanto, que nem sem o docente tem disponibilidade de entrar e frequentar um curso de formação continuada, pois pode ter muitas turmas para planejar, ministrar aula, fazer prova, preencher diários, etc. O que queremos chamar atenção aqui é que o Estado não pensa dessa forma, só possui o hábito de exigir e acrescentar sempre mais demandas para o professor sem levar em conta que muitas vezes esse docente é marcado por diferentes experiências e vivências que influenciam e direcionam sua prática pedagógica, além de exercer seu ofício na ambiguidade de seus saberes. Os saberes docentes são resultados de ensinamentos adquiridos ao longo da vida, no ambiente familiar e social e também das relações estabelecidas com colegas de profissão.

Por isso é importante que os cursos iniciais de formação docente auxiliem os professores a atuarem articulando a teoria e a prática a sala de aula, tentando uma aproximação com a realidade da sala de aula de modo criativo, sensível, provocador, crítico e responsável. Além disso, precisam levar em consideração as inúmeras normas para o ensino, o aumento de sua agenda profissional, as constantes transformações no ensino de história e as lutas políticas da própria categoria docente. Mas é importante, também que esses cursos promovam experiências significativas e considerem as memórias e os sentimentos dos futuros professores em processo de formação.

Refletindo sobre a formação de professores de história no século XXI no alto sertão alagoano, especificamente na UFAL – *Campus* do Sertão, compreendemos que o

---

<sup>229</sup> TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. – Petrópolis, RJ, 2011.

desenvolvimento de experiências estéticas se apresentou enquanto positivo nas leituras feitas pelos próprios alunos da licenciatura. Eles afirmam que tiveram a oportunidade de aprender a ensinar de acordo com novas temáticas e práticas pedagógicas que trazem uma reflexão sensível, profunda e crítica sobre os temas abordados.

Conforme relatam, as “atividades lúdicas” o levaram a pensar sobre um melhor ensino de História, experiências que serão guardadas em um espacinho de suas memórias, podendo ser utilizadas sempre que julgarem necessário, isso é o que irá importar para eles enquanto docente. Devemos pensar a formação de professores na universidade contemplando dimensões estéticas, pois nos permitem questionar, repensar e reorientar nossa ética, nossos compromissos profissionais, intelectuais e políticos na contemporaneidade.

A experiência estética no sertão se caracterizou enquanto uma vasta possibilidade de se trabalhar inúmeros conteúdos de história. Os procedimentos de planejar as aulas até a execução, as provocações que surgiram, as fases da compreensão do conteúdo se entrelaçaram com essa proposta de formar professores capazes de articular a teoria e prática na sala de aula com os alunos. As disciplinas do eixo profissionalizante a partir das experiências estéticas utilizavam os recortes temporais, espaciais, sociais e culturais para provocar reações, análises e sentimentos. Para estimular o sentir da docência, ser professor, o fazer-se professor. As narrativas analisadas avaliam que as experiências estéticas formam um modelo possível e viável para a formação de professores na contemporaneidade.

Porém, sabemos que nem sempre os docentes conseguem utilizar a experiência estética com seus alunos na educação básica. As cadernetas, provas, trabalhos, simulados, notas, etc. são atividades que ocupam um tempo considerável do professor com técnicas burocráticas, muitas vezes insensíveis. Mesmo com materiais simples de serem produzidos ou levados para as aulas, o docente fica muitas vezes à mercê da instituição para disponibilizar material adequado, pois comprar com seu próprio dinheiro, nem sempre é vantajoso. Não é justo responsabilizar o trabalhador a pagar para desempenhar seu trabalho. Mesmo assim, consideramos que se tornou importante ter acesso as referências das experiências estéticas enquanto modelo possível.

Assim como as experiências acrescentam na vida profissional dos futuros professores, a vida pessoal também foi afetada, o docente consegue identificar uma ampla maneira de organizar, planejar, viver momentos de sua vida. Talvez seja esse o caminho para um nova formação de professores, o ensinar a ensinar, a fazer, provocar transformações pessoais, rever possibilidades, críticas e responsabilidades, apresentar novas fontes, metodologias e temas de ensino a problematizar, considerar não só textos de pesquisadores renomados, mas também os

olhares, os sentimentos, as análises e narrativas dos próprios graduandos quando se esforçam para aproximar-se do conteúdo e do ambiente escolar.

Pensando nos novos caminhos a seguir, a partir da presente pesquisa, o objetivo é dar continuidade a outras investigações, analisando, em nível de pós-graduação, *se e como* alguns professores atuantes na educação básica em cinco estados diferentes da região nordeste, mas que vivenciaram essas experiências estéticas durante o curso de formação inicial no *Campus do Sertão*, estão lecionando a partir dessas referências teórico-práticas aqui analisadas. Pretendemos compreender as motivações pelas quais justificam as possibilidades ou impossibilidades de desenvolvimento das experiências estéticas em suas práticas de ensino cotidianas na educação básica hoje em dia.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Verussi Melo de. CASTANHO, Maria Eugênia. **Por uma educação estética na formação universitária de docentes**. Educação & Sociedade, vol. 26, núm. 105. Campinas, 2005.

BARROSO, João. **O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas**. Educ. Soc., Vol. 26. Nº 92. P. 725-751. Campinas. Especial – out, 2005.

BENJAMIM, Walter; **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. – São Paulo: Summus, 1984.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. – São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação (CNE): resolução CNE/cp 1**. Diário Oficial da União. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto 6.096. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília/DF. Diário Oficial da União, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. A BNCC como um território de disputas de poder: as permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. **XXIX Simpósio Nacional de História contra os preconceitos: História e democracia**. Brasília / UNB, 2017.

CAMPOS, Ivete Maria Barbosa Madeira; CARVALHO, Cristina Helena Almeida. **Análise do REUNI como política pública de financiamento da expansão da educação superior**. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CAVALCANTI, Eliane Beserra. **Experiências de formação de professores de História do sertão alagoano a partir do PIBID (2014-2017)**. Monografia (História) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. Marisa Vorraber Costa (Org). In: **O currículo nos limiares do contemporâneo**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. **XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social**. ANPUH – Natal-RN, 22-26 de julho de 2013.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso**. Novos Estudos CEBRAP. Nº 88. São Paulo. 2010.

FERREIRA, Eliane Maria de Araújo. **Ser professor... ser humano: por uma ética pessoal e planetária.** – Maceió: EDUFAL, 2006.

FIRMINO, Maria Mônica Firmino. **A expansão da Universidade Federal de Alagoas / UFAL no desenvolvimento nordestino: o Campus do Sertão no desenvolvimento do Município de Delmiro Gouveia e Região.** 2018. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Unidade Delmiro Gouveia, Curso Geografia, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados.** – Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FREITAS, Neli KLix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo.** Revista da pesquisa, 2008.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE, 1996.

GOFF, Jacques Le. **História e Memória.** Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990.

GUIMARÃES, Geni. A cor da ternura. - São Paulo: FDT, 1991, p.81.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente.** – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Traduzido do original francês. Paris, França: Vertice, 1968.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: uma relação quase esquecida.** – Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. **O programa escola livre em alagoas, a crise de acumulação do capital e o fortalecimento da direita política brasileira.** Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 8, N° 1, p. 141 - 170, JAN/ABR 2018.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. **BNCC, componentes curriculares de história: Perspectivas de superação do eurocentrismo.** EccoS – Ver. Cient., São Paulo, n. 41, p. 91-106, set/dez, 2016.

LAMOSA, Rodrigo. O ensino de História e as transições paradigmáticas no contexto da nova regulação do trabalho docente; MONTEIRO, Ana Maria (Org.), In: **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas.** – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.) In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e inquietudes estéticas para a educação. PASSOS, Mailsa Carla Pinto. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. (Orgs.) In: **Educação experiência estética.** – Rio de Janeiro: Nau, 2011.

\_\_\_\_\_. Arte para docência: estética e criação na formação docente. **Revista acadêmica aape epaa.** Vol. 21, n. 25, Rio Grande do Sul, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna. Educação e Ludicidade. – Salvador, Bahia. p. 22 a 60. 2002.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.) In: **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História:** sujeitos, saberes e práticas. / Arlette Medeiros Gasparello, Marcelo de Sousa Magalhães, organizadores. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: entre demandas e projetos. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História.** ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3, 2013.

MORENO, Jean Carlos. **História na Base Nacional Comum Curricular:** Déjà vu e novos dilemas no século XXI. História & Ensino. Londrina, v. 22, n.1, p. 07-27, jan/jun. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Terceira versão da BNCC:** retrocesso político e pedagógico. XX CONBRACE – VII CONICE: Democracia e emancipação: Desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina. Goiânia – GO, 2017.

NEITZEL, Adair de Aguiar. CARVALHO, Carla. A estética na formação de professores. **Revista Dialógo Educacional.** V. 13, n. 40, Paraná, 2013.

NETTO, José Paulo. **Relendo a teoria marxista da História.** Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Campinas, 1997.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes:** o papel da escola em sua formação - - Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente:** precarização e flexibilização. Educ. Soc. Revista de ciências da Educação. Vol. 25, n. 89. Campinas, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Prefácio. PASSOS, Mailsa Carla Pinto. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. (Orgs.) In: **Educação experiência estética.** – Rio de Janeiro: Nau, 2011.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios & procedimentos. – Campinas (SP): Pontes, 2001.

OSWALD, Maria Luiza. Educação pela carne: estesia e processos de criação. PASSOS, Mailsa Carla Pinto. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. (Orgs.) In: **Educação experiência estética.** – Rio de Janeiro: Nau, 2011.

PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs), In: **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

PARKER, Ben. DEACON, Roger. Educação como sujeição e como recusa. SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.) In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”**. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro/99.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.) In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.) In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROCHA, Helenice; COELHO, Wilma Baía. Dossiê: o lugar da formação de professores nos cursos de História. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História ANPUH – Brasil**. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3, 2013.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e consumo das imagens. BITTENCOURT, Circe (Org.) In: **O saber histórico na sala de aula**. – São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História e os Estudos Sociais, entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: O colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. MONTEIRO, Ana Maria (Org.), In: **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

SILVA, Marcos, GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SILVA, Matheus Oliveira da. **Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História – primeiros resultados**. Boletim Historiar, n. 18, jan/mar 2017, p. 98-110.

SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.) In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. – Belo horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUZA, Celina. **Redemocratização, federação e gasto social no Brasil: tendências recentes**. XXIV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em ciências sociais (ANPOCS). Petrópolis – RJ, 1999.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. – Petrópolis, RJ, 2011.

TITO, Roniglese Pereira de carvalho. Desafios e experiências do ensino superior no interior do Brasil: a implantação do curso de História em porto Nacional, Tocantins. **O lugar da formação dos professores nos cursos de História**. ANPUH – Brasil. Revista História Hoje. Vol. 2. Nº 3, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS DO SERTÃO. **Projeto político pedagógico do curso de história - licenciatura plena**. Maceió -Alagoas, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto REUNI da Universidade Federal de Alagoas**. Maceió – Alagoas, 2007.

## 7. APÊNDICES



Fonte: Gustavo Gomes (2013). Aula sobre Egito Antigo na disciplina de História Antiga. Na foto os alunos observam e exploram as imagens relacionadas ao conteúdo.



Fonte: Gustavo Gomes (2013). Produção de desenhos pré-históricos com a turma de História Antiga.



Fonte: Gustavo Gomes (2013). Discutindo o medo dos cristãos aos cultos tradicionais africanos na disciplina de História Medieval.



Fonte: Gustavo Gomes (2015). Seminários sobre reestruturações da igreja cristã no século XII na disciplina de História Medieval.



Fonte: Gustavo Gomes (2013). Dinâmica sobre os entrelaçamentos dos fios e os rastros humanos compondo a história na disciplina de Técnicas da Pesquisa Histórica.



Fonte: Gustavo Gomes (2014). Produção de material lúdico (dominó) na disciplina de História da África.



Fonte: Gustavo Gomes (2014). Produção do catálogo musical sobre África na disciplina de História da África.



Fonte: Gustavo Gomes (2014). Produção de material lúdico sobre China Antiga na disciplina de História Antiga.



Fonte: Gustavo Gomes (2016). Produção de jogos na oficina de História Indígena ofertada pela turma de Estágio Supervisionado I.



Fonte: Gustavo Gomes (2016). Produção de jogos na oficina de História Indígena ofertada pela turma de Estágio Supervisionado I.



Fonte: Gustavo Gomes (2016). Oficina de jogos no ensino de história ofertada pela turma de Estágio Supervisionado I.



Fonte: Gustavo Gomes (2016). Produção de jogos na oficina de História Indígena, ofertada pela turma de Estágio Supervisionado I.

## 8. ANEXOS

### ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA  
PROF. GUSTAVO GOMES

#### EMENTA 2014.1 - HISTÓRIA ANTIGA

#### EMENTA

Estudo e análise dos principais aspectos das comunidades primitivas – A pré-história africana, europeia, americana e asiática. A antiguidade oriental: economia, política, sociedade e cultura. O mundo greco-romano: origem, expansão e declínio. O mundo oriental: Índia, China e Japão: evolução histórica, economia, política, sociedade e cultura.

#### OBJETIVOS

Identificar e discutir temas relacionados a aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais de diferentes grupos sociais da Pré-história e de diferentes sociedades, reinos e Impérios da Antiguidade a fim de permitir o redimensionamento epistêmico sobre os saberes e poderes que permearam distintas experiências e relações humanas neste período.

#### METODOLOGIA

Análise crítica da bibliografia indicada através de leituras, produção textual, debates, seminários, análise de livros didáticos, cine-debate e produção de materiais didáticos. As aulas expositivas deverão ser precedidas de leituras prévias favorecendo a interação e o diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno.

#### AVALIAÇÃO

Segundo as recomendações do Regimento Geral da Universidade Federal de Alagoas Seção III conforme RESOLUÇÃO Nº 01/2006-CONSUNI/CEPE, de 16 de janeiro de 2006, as avaliações AB1 e AB2 consistirão igualmente em:

- AB1: uma prova escrita no final da unidade (valor 5,0), análise de livros didáticos (valor 2,0) e resumos de textos (valor 3,0).

- AB2: confecção de material didático (valor 5,0), Seminários (valor 5,0).

#### Critérios de Avaliação:

#### TEXTO ESCRITO:

1. domínio do conteúdo
2. clareza na exposição de idéias
3. aprofundamento do tema
4. análise crítica
5. coesão e coerência
6. uso adequado da linguagem formal

#### TEXTO ORAL:

1. domínio do conteúdo
2. clareza na exposição de idéias
3. aprofundamento do tema
4. análise crítica
5. postura
6. uso adequado da linguagem formal
7. fontes/ornamentação

#### TEXTO LÚDICO:

1. tema
2. linguagem
3. adequação ao nível de ensino
4. conceitos trabalhados
5. metodologia aplicada
6. avaliação proposta
7. bibliografia consultada

#### REFERÊNCIAS

KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007.  
A evolução cultural do homem, Editora Guanabara Koogan S. A., Rio de Janeiro, 1981.  
UNESCO. História Geral da África, vol. 2 – África Antiga. Brasília: UNESCO, 2010.  
CARDOSO, Ciro Fiammarino. Sociedades do Antigo Oriente Próximo. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.  
FUNARI, Pedro Paulo. As primeiras civilizações. São Paulo: Contexto, 2012.  
JONES, Peter. O Mundo de Atenas. São Paulo: Martins Fontes, 1997.  
VEYNE, Paul. A história da vida privada. Companhia das Letras: São Paulo.  
GRIMAL, Pierre. "Lendas e Realidades dos Primeiros Tempos". In: A Civilização Romana. Lisboa: Edições 70, 1996.

DATA	TEMA	BIBLIOGRAFIA
<b>BLOCO 1: ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA</b>		
06/05 T	Apresentação da disciplina	
08/05 Q	Reflexões iniciais sobre o Ensino de História	
13/05 T	Problematizando o ensino de história antiga	FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007. 95-108.
15/05 Q	A História Antiga nos Livros didáticos	
<b>BLOCO 2: VIVÊNCIA \$ PRE-HISTÓRICA \$</b>		
20/05 T	Sociedades Coletoras	CHILDE, Vere Gordon. A evolução cultural do homem, Editora Guanabara Koogan S. A., Rio de Janeiro, 1981, pp. 61-76.
22/05 Q	Exibição de filme A Guerra do Fogo	
27/05 T	A Revolução Urbana (resumo)	CHILDE, Vere Gordon. A evolução cultural do homem, Editora Guanabara Koogan S. A., Rio de Janeiro, 1981. pp. 142-175.
29/05 Q	Pré-História do Brasil	
31/05 S	Visita ao museu arqueológico de Xingó	
<b>BLOCO 3: ANTIGUIDADES ORIENTAIS</b>		
03/06 T	O Egito aspectos gerais (resumo do 1º texto)	PINSKY, Jaime. As primeiras civilizações. São Paulo: Contexto, 2012.
05/06 Q	A literatura no Egito Farônico	ARAÚJO, Emanuel. Introdução. In: Escrito para a Eternidade: a literatura no Egito faraônico. Brasília: Editora UnB, 2000. pp. 21-60.
10/06 T	A condição feminina no Egito Antigo	OLIVEIRA, Haydee. "Enquanto as mulheres observam os problemas da desigualdade e da invisibilidade das mulheres na sociedade egípcia." Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em História), Universidade Federal Fluminense, 2006. pp 120-173.
12/06 Q	A Mesopotâmia	PINSKY, Jaime. As primeiras civilizações. São Paulo: Contexto, 2012. pp. 69-86.
17/06 T	Os hebreus (resumo do 2º texto)	PINSKY, Jaime. As primeiras civilizações. São Paulo: Contexto, 2012. pp. 105-118.
26/06 Q	As culturas persas	MORREAU, Jean-Jacques. A Pérsia dos grandes reis e de Zoroastro. Rio de Janeiro: Edições Fempl. pp. 244-279; 281-334.
01/07 T	A Índia Antiga	ROSA, Carlos Augusto de Proença. História da ciência: da antiguidade ao renascimento científico / Carlos Augusto de Proença. – 2. ed. – Brasília, D.F. : [s.n.], 2007.

		FUNAG, 2012. pp. 88-95. (Disponível na Internet).
03/07 Q	China	FAIRBANK, John King. China: uma nova história. Porto Alegre: L&PM, 2008. PP. 60-91.
08/07 T	ABT	PROVA ESCRITA
10/07 Q	Grécia Arcaica	VIDAL-NAQUET, Pierre. "Prefácio" e "Pequena história de dois poemas". In: O mundo de Homero. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, pp 9-22.
15/07 T	Filme : Helena de Tróia	
17/07 Q	O mundo de Atenas	JONES, Peter. Obrigações, valores e preocupações humanas. In: O Mundo de Atenas. São Paulo: Martins Fontes, 1997, pp 133-153.
22/07 T	O Helenismo	MOMIGLIANO, Arnaldo. A descoberta helenística do Judaísmo. In: Os limites da helenização: a interação cultural das civilizações grega, romana, céltica, judaica e persa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991, pp 71-88.
24/07 Q	Orientação Trabalhos Lúdicos	
29/07 T	1. ROMA: nascimento e casamento	VEYNE, Paul. "O Império Romano". In: A história da vida privada. Companhia das Letras: São Paulo, v. pp 24-89.
31/07 Q	2. ROMA: escravidão e liberdade	VEYNE, Paul. "O Império Romano". In: A história da vida privada. Companhia das Letras: São Paulo, v. pp. 61-101.
05/08 T	3. ROMA: entre o público e o privado	VEYNE, Paul. "O Império Romano". In: A história da vida privada. Companhia das Letras: São Paulo, v. pp.103-159.
07/08 Q	4. ROMA: Desejos e poderes	VEYNE, Paul. "O Império Romano". In: A história da vida privada. Companhia das Letras: São Paulo, v. pp 161-199.
12/08 T	5. ROMA: as pessoas e os deuses	VEYNE, Paul. "O Império Romano". In: A história da vida privada. Companhia das Letras: São Paulo, v. pp. 201-222.
14/08 Q	6. Roma e o Cristianismo I	Texto complementar: BROWN, Peter. "Cristianismo e império". In: A Ascensão do cristianismo no Ocidente. Lisboa: Presença, 1999, pp 36-61.
18-23/08	II CAITE - Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia	
28/08 Q	EXPOSIÇÃO	
02/09 T	REAValiaÇÃO	
04/09 Q	PROVA FINAL	
06/09 S	RESULTADOS FINAIS	

## ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA  
PROF. GUSTAVO GOMES

## EMENTA 2014.2 - HISTÓRIA MEDIEVAL

## EMENTA

Os fundamentos econômicos, políticos, sociais e culturais a civilização ocidental: a crise do Império Romano, a formação de reinos germânicos. Estudo e análise das sociedades bizantinas e muçulmanas: economia, política, sociedade e cultura. As sociedades orientais durante a Idade Média: Índia, China e Japão. A sociedade feudal e suas características econômicas, políticas e ideológicas. As cruzadas sob o ponto de vista cristão e muçulmano. A formação dos estados nacionais europeus. A origem da burguesia.

## OBJETIVOS

Objetivos: 1) Discutir as perspectivas historiográficas sobre o advento do mundo medieval na Europa Ocidental; 2) Apresentar os principais traços característicos do mundo feudal e as bases de sua superação; 3) Compreender as formas de contato entre as três grandes religiões monoteístas do mundo medieval (Judaísmo, Cristianismo e Islamismo).

## METODOLOGIA

Análise crítica da bibliografia indicada através de leituras, resumos e discussões coletivas. As aulas expositivas deverão ser precedidas de leituras prévias favorecendo a interação e o diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno. Seminários, cine-debate, pesquisa, produção textual e produção de materiais didáticos.

## AVALIAÇÃO

Seguindo as recomendações do Regulamento Geral da Universidade Federal de Alagoas Seção III conforme RESOLUÇÃO Nº 01/2006-CONSUNI/CEPE, de 16 de janeiro de 2006, as avaliações AB1 e AB2 consistirão igualmente em:

- AB1: uma prova escrita no final da unidade (valor 5,0), análise de livros didáticos (valor 2,0) e resumos de textos (valor 3,0).

- AB2: produção de documentário sobre o ensino de história medieval no sertão alagoano (valor 4,0), Seminários (valor 2,0), Rodas de diálogo (1,5), Simpósio (1,5).

## Critérios de Avaliação:

## TEXTO ESCRITO:

1. domínio do conteúdo
2. clareza na exposição de ideias
3. aprofundamento do tema
4. análise crítica
5. coesão e coerência
6. uso adequado da linguagem formal

## TEXTO ORAL:

1. domínio do conteúdo
2. clareza na exposição de ideias
3. aprofundamento do tema
4. análise crítica
5. postura
6. uso adequado da linguagem formal
7. fontes/ornamentação

## DOCUMENTÁRIO:

1. Pesquisa
2. Roteiro
3. Análise crítica
4. Conceitos trabalhados
5. Contextualização
6. Considerações finais
7. bibliografia consultada

DATA	TEMA	BIBLIOGRAFIA
<b>BLOCO 1: ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL</b>		
08/10/4	Apresentação da Disciplina	
09/10/5	Problematizando o ensino de história medieval	MACEDO, José. <i>Repensando a Idade Média no Ensino de História</i> . In: KARNAL, Leandro. <i>História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas</i> . São Paulo: Contexto, 2007. 127-144.
15/10/4	DIA DO PROFESSOR	
<b>BLOCO 2: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRISTANDADE FEUDAL</b>		
16/10/5	A Antiguidade Tardia Entrega de análise dos livros didáticos	BARRIOS, JOSÉ D'ASSUNÇÃO. <i>Passagens de Antiguidade Romana ao Ocidente Medieval: leituras historiográficas de um período limítrofe</i> . In: www.scielo.br. pp. 547-573.
22-23/10	Filme: Robin Hood	
29-30/10	A Alta Idade Média (Resumo)	ROUCHE, MICHEL. <i>A Alta Idade Média</i> . In: <i>História da vida privada: do Império Romano ao ano mil</i> . Vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. pp. 399-530.
05/11/4	O Mediterrâneo das Três Civilizações (Resumo)	BACREI, JOSOME. <i>A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América</i> . São Paulo: 2006. pp. 78-97.
06/11/5	Crescimento dos campos e da população	BACREI, JOSOME. <i>A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América</i> . São Paulo: 2006. pp. 98-108; 143-164.
12/11/4	A aristocracia e sua relação de domínio (Resumo)	BACREI, JOSOME. <i>A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América</i> . São Paulo: 2006. pp. 109-142.
13/11/5	As cruzadas (debate)	LE GOFF, Jacques. "A Cruzada: e Jerusalém se torna um sonho. Crônica de uma imensa infelicidade" e "A II Cruzada: e o cristianismo inventou a 'guerra justa'". In: <i>Uma longa Idade Média</i> . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, pp. 93-115. MAALOUF, Amin. "Prefácio", "As lágrimas de Saladino" e "Os frangos estão chegando". In: <i>As Cruzadas Vistas pelos Árabes</i> . São Paulo: Brasiliense, 1988.
19/20/11	DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA	
26 e 27/11	EVENTO DO INÍCIO	
03/12/4	AB1	PROVA ESCRITA
04/12/5	Seminários: 1. os fundamentos do poder eclesial	BACREI, JOSOME. <i>A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América</i> . São Paulo: 2006. pp. 169-183. Grupo 1

	2. Teoria e crescente sacralização da Igreja	BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 184-196. Grupo 2.
10/12/4	Seminários: 3. Século XIII: um cristianismo com novas entonações 4. <u>Ilotes</u> e contestações da dominação da Igreja	BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 197-221. Grupo 3. BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 222-243. Grupo 4
11/12/5	Seminários: 5. A Igreja, articulação do local e do universal 6. A guerra entre o bem e o mal	BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 358-370. Grupo 5 BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp.375-386. Grupo 6.
14/01/4	Seminários: 7. A máquina de espiritualizar, entre desvios e afirmações 8. O parentesco carnal e seu controle pela Igreja	BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 433-443. Grupo 7. BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 446-455. Grupo 8.
15/01/4	9. A sociedade onta como rede de parentesco espiritual 10. Os mecanismos da representação	BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 456-465. Grupo 9. BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 505-523. Grupo 10.
21-23/01	<b>ENCONTRO LOCAL PIBID</b>	
28/01	A mulher e o amor na Idade Média	DUBY, Georges. "Para uma história das mulheres na França e na Espanha. Conclusão de um colóquio". In: In: <i>Idade Média, Idade dos Homens</i> . São Paulo: Companhia de Bolso, 2011, pp 110-117; 31-45.
29/01/5	Rotas de diálogo: histórias do medo no Ocidente 1. O passado e as trevas. 2. A espera de Deus.	DELUZEAU, Jean. <i>História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
04/02/4	3. Os agentes de Satã I: iolaitras e muçulmanos. 4. Os agentes de Satã III: a mulher 5. Um enigma histórico: a grande repressão da felicitaria II. Ensaio e interpretação.	DELUZEAU, Jean. <i>História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
05/11/5	Simpósio: "A Inquisição e a tipologia dos hereges"	RICHARDS, Jerry. <i>sexo, desejo e danação: as minorias na Idade</i>

	1. Hereses - 2. Bruxas - 3. Judeus - 4. Prostitutas - 5. Homossexuais - 6. Leprosos -	Méda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
11/02/4	FILME: OS COMOS DE <u>COUVERLEY</u>	
12/02/5	A Baixa Idade Média	BACHET, Jérôme. "A Baixa Idade Média: triste outono ou dinâmica prolongada?" In: <i>A Civilização Feudal: do ano 1000 à colonização da América</i> . São Paulo: Globo, pp 247-274.
25/02/4	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS LUDICOS	
26/02/5	REAVALIÇÃO	
04/03/4	FINAL	

## ANEXO III

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA  
PROF. GUSTAVO GOMES

## EMENTA 2014.2 - HISTÓRIA DA ÁFRICA

## EMENTA:

Estudo e análise das sociedades africanas. Historiografia e pré-história africana. Características do processo de formação histórica das sociedades africanas da antiguidade à idade média. O tráfico de escravos. Colonialismo e descolonização europeia. Artes, Religiões e literaturas africanas: do colonialismo a reconstrução da identidade.

## OBJETIVOS

Identificar e discutir temas relacionados a aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais de diferentes sociedades e culturas africanas a fim de permitir o redimensionamento epistemológico sobre os saberes e poderes que permearam distintas experiências e relações humanas no continente africano em momentos distintos, assim como problematizar os saberes construídos historicamente sobre a África e o ensino de história africana.

## METODOLOGIA

Análise crítica da bibliografia indicada através de leituras, produção textual, debates, seminários, análise de livros didáticos e produção de materiais didáticos. As aulas expositivas deverão ser precedidas de leituras prévias favorecendo a interação e o diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno.

## AVALIAÇÃO

Segundo as recomendações do Regimento Geral da Universidade Federal de Alagoas Seção III conforme RESOLUÇÃO Nº 01/2006-CONSUNI/CEPE, de 16 de janeiro de 2006, as avaliações AB1 e AB2 consistirão igualmente em:

- AB1: uma prova escrita no final da unidade (valor 5,0), análise de livros didáticos (valor 2,0) e resumos de textos (valor 3,0).

- AB2: confecção de material didático lúdico (valor 5,0), Seminários (valor 5,0).

## Critérios de Avaliação:

## TEXTO ESCRITO:

1. domínio do conteúdo
2. clareza na exposição de idéias
3. aprofundamento do tema
4. análise crítica
5. coesão e coerência
6. uso adequado da linguagem formal

## TEXTO ORAL:

1. domínio do conteúdo
2. clareza na exposição de idéias
3. aprofundamento do tema
4. análise crítica
5. postura
6. uso adequado da linguagem formal
7. fluência/ornamentação

## TEXTO LÚDICO:

1. tema
2. linguagem
3. adequação ao nível de ensino
4. conceitos trabalhados
5. metodologia aplicada
6. avaliação proposta
7. bibliografia consultada.

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- KI-ZERBO, Joseph. As tarefas da História na África. In: *História da África Negra*. vol. 1. Europa-América, 2009.
- M'BOKOLO, Elikia. *África negra: história e civilizações: tomo I (até o século XVIII)*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.
- M'BOKOLO, Elikia. *África negra: história e civilizações: tomo II (até o século XVIII)*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.
- SILVA, Alberto da Costa. *A manilha e o Ilombabo: a África e a escravidão*, de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- SILVA, Alberto da Costa. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Ed. UFRJ, 2003. pp. 93-156.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- OLIVA, Anderson. A História da África nos bancos escolares. Representações e Imprecisões na literatura didática. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, no 3, 2003, pp. 421-461.
- OLIVA, Anderson. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. *Revista História*. Hoje, v. 1, nº 1, p. 29-44 – 2012.
- OLIVA, Anderson. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. In: *Revista de História* 161 (2º semestre de 2009), 213-244.
- SOUZA, Marina. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. *Revista História*. Hoje, v. 1, nº 1, p. 29-44 – 2012.
- NASCIMENTO, Elisa. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- SLENES, Robert. "Malungu, ngoma, vem!": África coberta e descoberta do Brasil", *Revista USP*, nº 12, (1992), pp. 48-67.

## CONTEÚDO

DATA	TEMA	BIBLIOGRAFIA
<b>BLOCO 1:</b>		
<b>ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA</b>		
06/10	Apresentação da disciplina O perigo da história única	Conferência ministrada por <b>Chinomamanda Adiche</b> , em julho de 2009. Oxford, Inglaterra.
13/10	1. A África nos Livros Didáticos de História 2. Linguagens alternativas no ensino de história da África	OLIVA, Anderson. A História da África nos bancos escolares. Representações e Imprecisões na literatura didática. In: <i>Estudos Afro-Asiáticos</i> , Ano 25, no 3, 2003, pp. 421-461.
<b>BLOCO 2:</b>		
<b>PERPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A HISTÓRIA DA ÁFRICA</b>		
20/10	Apresentação de análise de LDs  História da historiografia africana	BARBOSA, Muratlan. <i>Eurocentrismo, História e História da África</i> . <i>Sankofa</i> . Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Vol. 1, nº1, Junho de 2008. p.46-63. <a href="https://sites.google.com/site/revistasankofa/sankofa-01">https://sites.google.com/site/revistasankofa/sankofa-01</a>
27/10	Polêmicas sobre as origens da História africana (excertos textuais)	M'BOKOLO, Elikia. <i>África negra: história e civilizações: tomo I (até o século XVIII)</i> . Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp.13-26; 53-65. KI-ZERBO, Joseph. As tarefas da História na África. In: <i>História da África</i>

		Negra. vol. 1. Europa- América, 2009. pp. 94-104. FINCH III, Charles S. <u>Chelck Anta Diop (Confirmado. In.)</u> ; NASCIMENTO, Elisa. <u>Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.</u> pp. 71-90.
03/11	O Reino de <u>Kush</u> e <u>Axum</u> (Resumo)	M'BOROLO, <u>Elira</u> . África negra: história e civilizações: tomo I (até o século XVIII). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp. 76-97.
<b>BLOCO 3: HISTÓRIAS DO MUNDO AFRICANO</b>		
10/11	O Reino de Gana	KI-ZERBO, Joseph. As tarefas da História na África. <u>In.</u> ; História da África Negra. vol. 1. Europa- América, 2009. pp. 133-148.
17/11	O Império Mali (Resumo)	KI-ZERBO, Joseph. As tarefas da História na África. <u>In.</u> ; História da África Negra. vol. 1. Europa- América, 2009. pp.164-180.
24/11	O Império de Gao Estados do Sudão Central ( <u>Haúças</u> e <u>Kanem Borno</u> )	KI-ZERBO, Joseph. As tarefas da História na África. <u>In.</u> ; História da África Negra. vol. 1. Europa- América, 2009. pp. 191-201.
01/12	<b>AB1 – PROVA ESCRITA</b>	
08/12	<b>DIA DE YEMANJÁ</b>	
15/12	Os <u>Yorubás</u>	KI-ZERBO, Joseph. As tarefas da História na África. <u>In.</u> ; História da África Negra. vol. 1. Europa- América, 2009. pp. 202-209.
12/01	O Reino do Congo	M'BOROLO, <u>Elira</u> . África negra: história e civilizações: tomo I (até o século XVIII). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp. 180-205
19/01	Escravidão na África	M'BOROLO, <u>Elira</u> . África negra: história e civilizações: tomo I (até o século XVIII). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp. 211-235.
26/01	Europeus, africanos e nova lógica da escravidão	M'BOROLO, <u>Elira</u> . África negra: história e civilizações: tomo I (até o século XVIII). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp. 252-271; 484-491; 348-358; 528-549; 380-389.
02/02	Trânsitos Brasil-África Apresentação dos trabalhos lúdicos	SILVA, Alberto da Costa. Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Ed. UFRJ, 2003. pp. 93-156.
09/02	1. Neocolonialismo e Partilha da África  Primeiras lutas e resistências	M'BOROLO, <u>Elira</u> . África negra: história e civilizações: tomo II (do século XIX aos nossos dias). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp. 330-358. pp. 369-382.
23/02	2. Movimentos de Independência I	M'BOROLO, <u>Elira</u> . África negra: história e civilizações: tomo II (do século XIX aos nossos dias). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp. 524-556. pp. 675-710.
01/03 S	<b>REAVALIAÇÃO</b>	
08/03 T	<b>FINAL</b>	

## ANEXO IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA  
PROF. GUSTAVO GOMES

### EMENTA 2013.2 – TÉCNICAS DA PESQUISA HISTÓRICA

#### EMENTA

Fontes, métodos e técnicas de pesquisa histórica. O método histórico e a revolução documental. Crítica ao documento-monumento e utilização de fontes históricas.

#### OBJETIVOS

Identificar e discutir as metodologias da pesquisa histórica, tendo por foco central o problema das fontes: sua natureza, sua diversidade, as possibilidades e limites que apresentam para o historiador.

#### METODOLOGIA

Análise crítica da bibliografia indicada através de leituras, produção textual, debates, seminários, análise de livros didáticos e produção de materiais didáticos. As aulas expositivas deverão ser precedidas de leituras prévias favorecendo a interação e o diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno.

#### AValiação

Segundo as recomendações do Regimento Geral da Universidade Federal de Alagoas Seção III conforme RESOLUÇÃO Nº 01/2006-CONSUNI/CEPE, de 16 de janeiro de 2006, as avaliações AB1 e AB2 consistirão igualmente em:

- AB1: uma prova escrita no final da unidade (valor 5,0), análise de livros didáticos (valor 2,0) e resumos de textos (valor 3,0).
- AB2: pesquisa (5,0) e seminários (5,0).

#### Crerios de Avaliao:

##### TEXTO ESCRITO:

1. domnio do contedo
2. clareza na exposio de idias
3. aprofundamento do tema
4. anlise crtica
5. coeso e coerncia
6. uso adequado de lnguagem formal

##### TEXTO ORAL:

1. domnio do contedo
2. clareza na exposio de idias
3. aprofundamento do tema
4. anlise crtica
5. postura
6. uso adequado de lnguagem formal
7. fontes ornamentao

##### TEXTO LUDICO:

1. tema
2. lnguagem
3. adequao ao nvel de ensino
4. conceitos trabalhados
5. metodologia aplicada
6. avaliao proposta
7. bibliografia consultada

DATA	CONTEUDO
11/11 S	Apresentao da disciplina
13/11 Q	Anlise de fontes histricas
18/11 S	Histria e Memria POLLAK, Michel. "Memria, esquecimento, silncio". In: Estudos Histricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1998, p. 3-15.
20/11 Q	Histria e Memria POLLAK, Michel. "Memria, esquecimento, silncio". In: Estudos Histricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1998, p. 3-15.
25/11 S	Ampliao epistmica da Histria BARRIOS, Jos D'Assuno. Cio despedada. In: idem. O campo da histria: especialidades e abordagens. Petropolis, RJ: Vozes, 2011. p. 9-22.
27/11 Q	Ampliao epistmica da Histria BARRIOS, Jos D'Assuno. Cio despedada. In: idem. O campo da histria: especialidades e abordagens. Petropolis, RJ: Vozes, 2011. p. 9-22.
02/12 S	Abordagens historiogrficas BARRIOS, Jos D'Assuno. As abordagens. In: idem. O campo da histria: especialidades e abordagens. Petropolis, RJ: Vozes, 2011. p. 132-179.
04/12 Q	Abordagens historiogrficas BARRIOS, Jos D'Assuno. As abordagens. In: idem. Op. Cit. p. 132-179.
09/12 S	Exibio de filme - A escola da Vida
11/12 Q	Debate sobre o vdeo
18/12 S	Letramento e Ensino de Histria  GOMES, Gustavo. Ler, escrever e narrar histrias na sala de aula: perspectivas contemporneas para o ensino de histria sob a tica do letramento escolar. Monografia apresentada a coordenao do curso de Licenciatura Plena em Histria da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Recife: dezembro de 2009.
18/12 Q	Letramento e Ensino de Histria. Idem.
08/01 S	O cinema no Ensino de Histria. BITTENCOURT, Circe. Ensino de Histria: fundamentos e mtodos. So Paulo: Cortez, 2008. pp. 371-377.
08/01 Q	Imagens no Ensino de Histria BITTENCOURT, Circe. Ensino de Histria: fundamentos e mtodos. So Paulo: Cortez, 2008. pp. 380-370.
13/01 S	Imagens no Ensino de Histria. Idem.
15/01 Q	As Histrias em Quadinhos no Ensino de Histria WILELA, Tlio. Os Quadinhos na Aula de Histria. In: RAMA, Angela e VERGUEIRO Waldomiro (orgs.). Como usar as histrias em quadinhos na sala de aula. So Paulo: Contexto, 2005. pp. 105-130.
20/01 S	As Histrias em Quadinhos no Ensino de Histria. Idem.

22/01 Q	A música no Ensino de História
27/01 S	O teatro no Ensino de História ( <b>Entrega da AB1 – Prova Escrita</b> )
29/01 Q	O teatro no Ensino de História. GRANERO, <u>Vic</u> . <b>Como usar o teatro na sala de aula</b> . São Paulo: Contexto, 2011. pp. 19-42.
03/02 S	A Literatura no Ensino de História
05/01Q	A Literatura no Ensino de História
10/02 S	Educação Patrimonial HORTA, M <sup>a</sup> de Lourdes; GRUNBERG, Evelina e MONTEIRO, Adriane: <b>Guia Básico de Educação Patrimonial</b> , Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
12/02 Q	Educação Patrimonial. Idem.
17/03 S	FILME: Narradores de Javé
12/03 Q	FILME: Narradores de Javé
17/03 S	BAUER & GERTZ. Arquivos de regimes repressivos – Fontes sensíveis da história recente. In: PINSKY & LUCA (Orgs.) Op. Cit. p. 173-194.
19/02	MALATIAN, Teresa. "Cartas – narrador, registro e arquivo" In: PINSKY & LUCA (Orgs.) Op. Cit. p. 195-222.
24/02	LIMA & CARVALHO. "Fotografia - Usos sociais e historiográficos" In: PINSKY & LUCA (Orgs.) Op. Cit. Contexto, 2009, p. 29-60
26/02	FERREIRA, Antonio Celso. "Literatura: a fonte fecunda". In: PINSKY & LUCA (Orgs.) Op. Cit. p. 61-92
10/03	GRINBERG, Keila. "Processos criminais – A história nos porões dos arquivos judiciários" In: PINSKY & LUCA (Orgs.) Op. Cit. p. 119- 140.
12/03	BASSANEZU, Maria Sílvia. "Registros paroquiais e civis – Os eventos vitais na reconstituição da história" In: PINSKY & LUCA. (Orgs.) Op. Cit. p. 141-172.
17/03	BAUER & GERTZ. Arquivos de regimes repressivos – Fontes sensíveis da história recente. In: PINSKY & LUCA (Orgs.) Op. Cit. p. 173-194.
19/03	<b>REAVALIAÇÃO</b>
24/03	<b>FINAL</b>
26/03	<b>RESULTADOS FINAIS</b>

## ANEXO V

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA  
PROF. GUSTAVO GOMES

### EMENTA 2015.2 – ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

#### EMENTA

A prática docente em história para o ensino fundamental e médio. Elaboração e execução de atividades supervisionadas de ensino a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos relacionados com a prática de ensino.

#### OBJETIVOS

Orientar a formação de professores de História a partir de atividades teóricas e práticas tendo como embasamento a noção de educador-reflexivo.

#### METODOLOGIA

Análise crítica da bibliografia indicada através de leituras, resumos e discussões coletivas. As aulas expositivas deverão ser precedidas de leituras prévias favorecendo a interação e o diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno. Seminários, cine-debate, pesquisa e produção de relatórios.

#### AVALIAÇÃO

Seguindo as recomendações do Regimento Geral da Universidade Federal de Alagoas Seção III conforme RESOLUÇÃO Nº 01/2006-CONSUNI/CEPE, de 16 de janeiro de 2006, as avaliações AB1 e AB2 consistirão igualmente em:

- AB1: participação nos debates em aula (4,0), realização das oficinas pedagógicas de Ensino de História (6,0).
- AB2: participação nos debates em aula (4,0), entrega de relatório que articule os textos com o contexto escolar observado (6,0).

#### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO TEXTO ORAL E ESCRITO:

- |   |   |
|---|---|
| 1. Contemplação dos critérios de observação estabelecidos | 7. coesão e coerência                     |
| 2. clareza na exposição de idéias                         | 8. participação nos debates em sala       |
| 3. relacionamento com os textos base                      | 9. postura acadêmica                      |
| 4. aprofundamento do tema                                 | 10. uso adequado da linguagem formal      |
| 5. apresentação de fontes                                 | 11. ambientação e estratégias pedagógicas |
| 6. problematização, análise crítica e contextualização    | 12. análise de fontes em oficina          |

DATA	TEMA	BIBLIOGRAFIA
<b>BLOCO 1: DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA AO ESTÁGIO</b>		
18/01 a 29/02	Apresentação da disciplina Os Documentos Especificando os critérios	
07/03	Escola, juventude e cultura contemporânea	LARRONDO, Silvana. <b>Repensando la relación entre educación, escuela y culturas contemporáneas.</b> In: SOMMER, Luís. e BUJES, Maria Isabel. <b>Educación e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens.</b> Canoas: Ed. ULBRA, 2008. pp. 153-162.
14/03	Quando a cultura contemporânea entra no cotidiano escolar	COSTA, Marisa. <b>Paisagens escolares no mundo contemporâneo.</b> In: SOMMER, Luís. e BUJES, Maria Isabel. <b>Educación e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens.</b> Canoas: Ed. ULBRA, 2008. pp. 177-196.
<b>BLOCO 3: SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE</b>		
21/03	O currículo multicultural	SILVA, Tomaz. <b>Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.</b> Canoas: Ed. ULBRA, 2006. pp. 85-150.
21/04	TIRADENTES – FERIADO	
28/03	Sobre as condições materiais do trabalho docente	MAUES, Olgaíses. <b>As relações entre as condições materiais e o trabalho pedagógico do docente na Educação Básica.</b> In: PIZZI, Laura. <b>Trabalho docente: tensões e perspectivas.</b> Maceió: EDUFAL, 2012.
04/04	As fases da carreira docente	NONO, Maevi. <b>Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.</b> pp. 13-38.
11/04	AB1 – OFICINAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA Nº 01	
05/05	AB1 – OFICINAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA Nº 02	
18/04	AB1 – OFICINAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA Nº 03	
02/05	AB1 – OFICINAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA Nº 04	
06/05	Orientações para a Escrita do Relatório	
16/05	Orientações para a Escrita do Relatório	
23/05	ENTREGA DO RELATÓRIO	
26/06	REAVLIAÇÃO	
30/05	FINAL	