

ANDRÉ COSTA ACIOLE DA SILVA

# Programa de Residência Pedagógica

A FORMAÇÃO DOCENTE E  
PRÁTICAS DE ENSINO EM HISTÓRIA

  
BRAZIL PUBLISHING

 INSTITUTO FEDERAL  
Goiás  
Campus Goiânia

 CAPES

 Residência  
Pedagógica

André Costa Acirole da Silva

**Programa de Residência Pedagógica:**  
a formação docente e práticas de ensino em história



---

BRAZIL PUBLISHING



BRAZIL PUBLISHING

### Conselho Editorial Internacional

<b>Presidente:</b> Professor Doutor Rodrigo Horochovski	(UFPR – Brasil)
Professora Doutora Anita Leocadia Prestes	(ILCP – Brasil)
Professora Doutora Claudia Maria Elisa Romero Vivas	(UN – Colômbia)
Professora Doutora Fabiana Queiroz	(Ufla – Brasil)
Professora Doutora Hsin-Ying Li	(NTU – China)
Professor Doutor Ingo Wolfgang Sarlet	(PUC/RS – Brasil)
Professor Doutor José Antonio González Lavaut	(UH – Cuba)
Professor Doutor José Eduardo Souza de Miranda	(UniMB – Brasil)
Professora Doutora Marília Murata	(UFPR – Brasil)
Professor Doutor Milton Luiz Horn Vieira	(Ufsc – Brasil)
Professor Doutor Ruben Sílvio Varela Santos Martins	(UÉ – Portugal)



### Comitê Científico da área Ciências Humanas

<b>Presidente:</b> Professor Doutor Fabrício R. L. Tomio	(UFPR – Sociologia)
Professor Doutor Nilo Ribeiro Júnior	(Faje – Filosofia)
Professor Doutor Renee Volpato Viaro	(PUC/PR – Psicologia)
Professor Doutor Daniel Delgado Queissada	(Ages – Serviço Social)
Professor Doutor Jorge Luiz Bezerra Nóvoa	(Ufba – Sociologia)
Professora Doutora Marlene Tamanini	(UFPR – Sociologia)
Professora Doutora Luciana Ferreira	(UFPR – Geografia)
Professora Doutora Marlycy Alves Paraíso	(UFMG – Educação)
Professor Doutor Cezar Honorato	(UFF – História)
Professor Doutor Clóvis Ecco	(PUC/GO – Ciências da Religião)
Professor Doutor Fauston Negreiros	(UFPI – Psicologia)
Professor Doutor Luiz Antônio Bogo Chies	(UCPel – Sociologia)
Professor Doutor Mario Jorge da Motta Bastos	(UFF – História)
Professor Doutor Israel Kujawa	(Imed – Psicologia)
Professor Doutor Luiz Fernando Saraiva	(UFF – História)
Professora Doutora Maristela Walker	(UTFPR – Educação)
Professora Doutora Maria Paula Prates Machado	(Ufcsa – Antropologia Social)
Professor Doutor Francisco José Figueiredo Coelho	(UFRJ – Ensino de Biociências e Saúde)
Professora Doutora Maria de Lourdes Silva	(UERJ – História)
Professora Ivonete Barreto de Amorim	(Uneb – Educação, Formação de Professor e Família)
Professor César Costa Vitorino	(Uneb – Educação/Linguística)
Professor Marcelo Máximo Purificação	(Uneb – Educação, Religião, Matemática e Tecnologia)
Professora Elisângela Maura Catarino	(Unifimes – Educação/Religião)
Professora Sandra Célia Coelho G. da Silva	(Uneb – Sociologia, Gênero, Religião, Saúde, Família e Internacionalização)



© Brazil Publishing Autores e Editores Associados  
Rua Padre Germano Mayer, 407  
Cristo Rei - Curitiba, PR - 80050-270  
+55 (41) 3022-6005



Associação Brasileira de Editores Científicos  
Rua Azaleia, 399 - Edifício 3 Office, 7º Andar, Sala 75  
Botucatu, SP - 18603-550  
+55 (14) 3815-5095

## Comitê Editorial

**Editora-Chefe:** Sandra Heck

**Editor Superintendente:** Valdemir Paiva

**Editor Coordenador:** Everson Ciriaco

**Diagramação e Projeto Gráfico:** Rafael Chiarelli

**Arte da Capa:** Paula Zettel

**Revisão de Texto:** Paula Fransinetti de Moraes Dantas

DOI: 10.31012/978-65-86854-76-3

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: Maria Isabel Schiavon Kinasz, CRB9 / 626

S586p

Silva, André Costa Aciole da  
Programa de Residência Pedagógica: a formação docente e práticas de  
ensino em história / André Costa Aciole da Silva – 1.ed. -  
Curitiba: Brazil Publishing / Instituto Federal de Goiás, 2020.  
[recurso eletrônico]

ISBN 978-65-86854-76-3

1. Professores – Formação. 2. História – Estudo e ensino. 3.  
História - Programa de Residência Pedagógica. I. Título.

CDD 375.42 (22.ed)

CDU 373



[1ª edição – Ano 2020]

[www.aeditora.com.br](http://www.aeditora.com.br)

# Apresentação

Rafael Gonçalves Borges<sup>1</sup>

Participar da formação de professores no Brasil é um desafio continuamente renovado, que exige de todo aquele que com ele se compromete doses regulares de disposição frente aos obstáculos grandiosos que se apresentam. Em um horizonte de desvalorização generalizada da docência e de ataques ao conhecimento sistematizado e às Instituições de Ensino Superior (IES), é fundamental que se busquem incessantemente experiências valiosas capazes de fornecer a motivação que, invariavelmente, esmorece nos momentos de ataques mais organizados e sistemáticos.

Especificamente no que tange ao conhecimento histórico, soma-se a essa desvalorização mais abrangente o negacionismo que se atrela a projetos políticos desumanizadores e que se pretende confundir com o saudável revisionismo histórico. Esse ataque pode, por um lado, desmotivar ainda mais os licenciandos que buscam por uma formação para o ensino de História, ao passo que, de igual modo, demandam que essa formação esteja profundamente comprometida com o rigor da produção do conhecimento histórico. Este, independentemente de seu caráter “científico”, possui um método para sua produção e comunicação de suas interpretações – ainda que atravessadas pela provisoriedade – que deve ser conhecido pelo professor de História de modo a promover um ensino comprometido com a promoção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Os desafios mencionados impactam diretamente nos cursos de Licenciatura em História que, à semelhança de outros cursos superiores das IES públicas do Brasil, enfrentam continuamente

---

<sup>1</sup> Doutor em História, Professor EBTT do IFGoiás – Campus Goiânia.

a luta contra a evasão, fenômeno que compromete a capacidade que estes cursos possuem de devolver à sociedade o investimento público que neles é efetuado, através de professores qualificados para promoverem uma educação pública, laica e gratuita de qualidade. Assim, sendo o primeiro curso de Licenciatura em História da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, o curso oferecido pelo Instituto Federal de Goiás toma pé de todos esses desafios supracitados e ainda enfrenta o de encontrar, em meio a um projeto que completou recentemente apenas dez anos de existência, uma identidade própria que lhe permita cooperar para o objetivo maior de fortalecer a educação pública no Brasil.

É justamente nesse contexto de reveses e disputas, externas e internas, que os programas federais que compõem a Política Nacional de Formação de Professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP), se inserem no cenário específico do curso de Licenciatura em História do IFG. Tais questões e tantas outras devem ser consideradas quando se propõe a apresentação dos textos que compõem este e-book e que, de forma tão importante, vêm a público. Por tal razão, cabe aqui, talvez, uma breve contextualização da relação destes programas com a formação de professores no Brasil.

Criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), o PIBID já se consolidou como uma iniciativa fundamental para diminuir a distância entre a teoria e a prática na formação de professores e para aumentar o contato que o licenciando deve possuir com o ambiente escolar. Notadamente, a bibliografia sobre a história da formação de professores no Brasil destaca como uma das heranças mais persistentes nas licenciaturas do país o chamado “modelo 3 + 1”, no qual compartimentam-se a formação específica da área e a formação “pedagógica” em lados opostos e na exata proporção estabelecida pela expressão conhecida: três anos de estudos na área de conhecimento da licenciatura e um ano de “aplicação” desse conheci-

mento e análise e compreensão do ambiente escolar. Como problemas principais este modelo relegou à história da formação de professores no Brasil uma dicotomização entre a discussão teórica e a prática, um alijamento e afastamento das disciplinas oriundas das ciências da educação e uma incapacidade de efetivar uma prática de estágio que superasse tais distanciamentos. Geralmente compartimentado neste último ano de formação, os estágios curriculares baseavam-se ainda em um modelo acrítico de observação, planejamento e aplicação (imitação), retirando qualquer perspectiva reflexiva que posicionasse o estágio como campo de pesquisa.

Em seus primeiros dez anos de existência, o PIBID colaborou sobremaneira para enfrentar estes problemas que, faça-se justiça, já vinham sendo atacados pelas novas matrizes elaboradas dos cursos de Licenciatura a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores promulgadas em 2001. Além disso, tendo em vista o perfil socioeconômico usual dos licenciandos das IES públicas, o auxílio financeiro oriundo das bolsas do programa colaboraram efetivamente para a permanência de estudantes que, ainda que de modo temporário, não se viam ante a dura opção de continuar os estudos ou ingressar no mundo do trabalho, dada a dificuldade de conciliar a formação acadêmica e a subsistência material. Entretanto, a despeito dessas contribuições valiosas e no bojo das próprias mudanças recentes do processo político brasileiro dos últimos anos, o PIBID viu-se constantemente ameaçado por propostas e redimensionamentos. É exatamente em um destes contextos de “ameaça” que a Residência Pedagógica surge como proposta.

A princípio, aventava-se o temor de que a proposição da RP viesse substituir o PIBID e que, uma vez direcionada de forma mais efetiva à prática docente (e não apenas a uma “iniciação à docência”), a Residência colaborasse para que os discentes, ainda em formação, se vissem colocados em situações de “tapa-buraco”, dado o imenso déficit de professores efetivos que assola as redes públicas municipais e estaduais, sobretudo esta última, no que

se refere ao cenário goiano. Outro severo questionamento posicionado naqueles momentos iniciais dizia respeito à forma como a RP se atrelava a políticas públicas questionáveis, tais como a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, tendo em vista o caráter não democrático do debate que concebeu estas iniciativas federais. Por fim, temia-se pela ingerência que o programa poderia ocasionar, tendo em vista a obrigatoriedade de vinculá-lo ao Estágio dos cursos de Licenciatura, processo que poderia descaracterizar uma identidade formativa concebida a duras penas e respeitando as especificidades institucionais e regionais.

Com o anúncio dos editais, no primeiro semestre de 2018, o alívio inicial esteve contido na constatação de que o PIBID não fora eliminado, a despeito de uma severa reorientação do programa que, agora, dividiria com a RP o desafio de somar com os itinerários formativos de (alguns) estudantes dos cursos de Licenciatura. Não obstante, os outros questionamentos persistiam e instilavam temor na aceitação do programa. Justamente naquele contexto, ocupávamos a função de coordenador do curso de Licenciatura em História do IFG, e foi a partir de uma assembleia isonômica, com a convocação de discentes e docentes, que decidiu-se pela adesão do curso aos dois projetos, que agora findados, nos permitem efetuar algum balanço acerca de seus resultados iniciais.

De modo geral, o que pode ser constatado é que, nessa primeira experiência da RP, os bônus se sobrepõem aos ônus. Desde que conduzido de modo dialogado e constantemente articulado com o itinerário formativo dos discentes, a divisão entre PIBID e RP permite um amadurecimento lógico na construção da identidade docente dos licenciandos, que, de fato, tendem na segunda metade do curso, a enfrentar de modo mais detido a questão da didática e do ensino de História em si, considerando-se que os primeiros quatro anos do curso devem colaborar para outros aspectos da construção dessa identidade docente. Assim, se ser professor é muito mais que “saber dar aula”, concebe-se que um itinerário



formativo adequado de um licenciando deve buscar oportunizar experiências práticas e de contato com o universo escolar em suas variadas instâncias desde o início do curso, algo que o PIBID já oferecia. Entretanto, se ser professor não se resume a dar aula, não se pode ser professor sem que se saiba dar aula. Logo, conceber um projeto que tenha como objetivo precípua a regência na sala de aula e a intervenção pedagógica, colabora para uma diversificação das experiências formativas dos graduandos e das realidades escolares com as quais ele pode ter contato. Logo, não cedendo à velha herança do “3 + 1”, é salutar que um projeto de formação de professores idealize o contato do discente com o ambiente escolar ao longo de todo o curso, mas que concentre os debates mais ligados ao ensino em um momento mais adiantado de sua matriz, tendo em vista a necessidade de um relativo acúmulo teórico-prático tanto sobre as disciplinas específicas de sua formação, quanto sobre as disciplinas advindas das ciências da educação e também as preocupadas com a questão do ensino.

Naturalmente, a existência por si só dos projetos não garante o seu êxito. Nem o PIBID nem a RP podem colaborar para uma formação relevante do professor de História se sua condução não estiver profundamente alicerçada em uma concepção teórico-prática da docência, e na consideração das escolas-campo como espaços de pesquisa e de reflexão. Além disso, devem ser também atravessadas por um compromisso real de reconhecimento do professor supervisor/preceptor como um partícipe imprescindível do processo formativo do licenciando. Assim, a RP pode e deve ser fortalecida no sentido de colaborar com a formação de professores-pesquisadores autônomos, dialógicos e críticos do ambiente escolar, das políticas públicas para a educação, das práticas de ensino e de sua própria formação. No limite, o que se percebe é a imprescindibilidade de que as instituições se apósem destes projetos e procurem vinculá-los intimamente à formação que idealizaram para seus licenciandos, sob pena de transformá-los em apêndices descolados da realidade do curso como um todo.

É certo que, nesta primeira experiência, o curso de Licenciatura em História não pode efetuar plenamente esta intenção. Em retrospecto, pode-se avaliar o que certamente precisa ser aperfeiçoado para possíveis experiências futuras, com o intuito de efetivamente fortalecer uma formação de professores reflexiva e que tome a práxis como referência. Contudo, os textos que aqui se apresentam, com suas potencialidades e limitações, são certamente uma pequena mostra de que se buscou, através da RP, perseguir o objetivo maior de formar professores cada vez mais cômnicos e autônomos na formulação de alternativas didáticas e políticas frente aos desafios que se lhe apresentam. Destarte, quando iniciamos um texto elencando os inúmeros obstáculos que se apresentam à formação de professores de História e à docência no Brasil contemporâneo, destacamos a necessidade de conhecer e valorizar experiências positivas que sejam capazes de nos oferecer algum nível de alento e estímulo para enfrentá-los. Ler estes textos e reconhecer o esforço destes licenciandos pode, sem dúvida, servir como um desses estímulos, de modo que não se abdique da perspectiva transformadora que pode existir em toda e qualquer prática pedagógica neste país e que se inicia na luta por uma formação de professores qualificada.

# Prefácio

O curso de Licenciatura em História do Instituto Federal de Goiás foi criado em 2009, ainda no contexto de formação dos Institutos Federais a partir da Lei nº 11.892/08. O objetivo naquele momento era constituir nas instituições um mínimo de 20% de vagas voltadas à formação de licenciados que sanassem o déficit de professores existente no país. Em 2010 iniciaram-se os trabalhos dos bolsistas do primeiro edital PIBID IFG, subprojeto História, esse edital teve uma validade de dois anos e findou em 2012, concomitante a isso, em 2011 iniciou-se um segundo projeto que vigorou até o início de 2014. Um novo projeto seguiu-se de março de 2014 e concluiu seu trabalho no início de 2018. Ao longo desses nove anos, sete professores coordenadores e incontáveis alunos do curso passaram pelo projeto.

No ano de 2018, refletindo as transformações políticas aceleradas que o país enfrentou e ainda enfrenta, o Ministério da Educação deu um novo direcionamento à iniciação à docência. A nova perspectiva impôs a separação da iniciação em duas etapas: PIBID para a primeira metade da carga horária dos cursos, e Residência Pedagógica para a segunda metade. Para o segmento inicial, pesquisa e observação; no final, regência. O novo projeto foi amplamente criticado pela comunidade acadêmica por favorecer uma separação das atividades de pesquisa e docência, como se ambos não estivessem indissociavelmente unidos. A adesão ao novo edital foi alvo de intensa discussão nas IES. Em nosso curso, a adesão foi discutida democraticamente em assembleia conjunta de técnicos em assuntos educacionais, docentes e discentes. O entendimento foi que, embora o novo modelo não traduzisse as nossas expectativas sobre a educação e o ensino de História, seria necessário participar do novo edital e fazer o esforço de construir um projeto que contemplasse nossa perspectiva. Os projetos agora divididos entre PIBID e Residência Pedagógica duraram dezoito meses e terminaram no fim de 2019.

Analisando hoje os resultados desse último projeto, temos a certeza de que nossa decisão em aderir à nova Residência Pedagógica foi acertada. Tal qual nos projetos anteriores, um grande número de alunos foi beneficiado com a possibilidade de ampliar sua formação acadêmica com atividades práticas que envolviam pesquisa e docência compartilhada. A Residência Pedagógica também beneficiou os alunos ao permitir o aproveitamento de horas de atividade a fim de complementar etapas do Estágio Supervisionado. Reunindo os esforços dos projetos de PIBID e Residência Pedagógica com a própria organização do curso (matriz, ementas, objetivos e metodologias) consideramos os alunos formados no IFG como plenamente capacitados a exercer o trabalho docente na sua proposta de professor pesquisador.

A formação do professor pesquisador é objetivo do nosso curso desde sua criação. No primeiro Projeto Pedagógico de Curso (PPC), datado de 2009, essa proposta se constituía principalmente pelo viés interdisciplinar e da formação omnilateral. Em 2015 e 2018 produziram-se novas versões do projeto de curso, atendendo às alterações legais do MEC e os entendimentos do colegiado a respeito das necessidades do curso, em consonância com as concepções teóricas do grupo a respeito da Educação e do ensino de História. Nesse sentido, aprofundamos as conexões entre teoria e ensino de História através de novas disciplinas e de uma nova proposta de Práticas como Componente Curriculares (PCC's). Essas dividiram-se em etapas que norteiam os objetivos de cada semestre letivo: passando pela constituição da identidade docente, pelas metodologias de ensino de História e culminando nos desafios da educação inclusiva.

Da forma como funciona atualmente, as PCC's norteiam a organização das disciplinas específicas, pedagógicas, os Estágios Supervisionados e a possível correlação com os programas de PIBID e Residência Pedagógica, dentro das etapas de formação definidas e estabelecendo diálogos permanentes entre as disciplinas e práticas. A essa proposição creditamos o sucesso alcançado na

formação de nossos discentes, em um curso que se percebe efetivamente como uma licenciatura, distante do antigo modelo de “três mais um”.

O projeto da Residência Pedagógica coordenado pelo professor André Costa Aciole da Silva desenvolveu-se ao longo de dez meses, entre agosto de 2018 e janeiro de 2020. Nesse período os bolsistas atuaram em três colégios da Secretaria Estadual de Goiás: Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, Colégio Estadual Murilo Braga e CEPI Dom Abel – Setor Universitário. O produto dessas atividades se encontra materializado aqui, nos artigos escritos pelos estudantes residentes. Os artigos, decorrentes das pesquisas e intervenções constituídas a partir de projetos orientados pelo professor André e pelos professores supervisores das escolas, dividem-se grosso modo em três categorias: textos relativos à prática e à identidade docente – *O programa da residência pedagógica e os caminhos formativos para os professores de história; Residência pedagógica: educadores em formação e discentes em diálogo* – textos de proposição teórica metodológica sobre o ensino de História – *O Programa de Residência Pedagógica e os desafios do ensino de história no período noturno; Os livros didáticos e paradidáticos nas atividades do Programa de Residência Pedagógica; Experiência docente no programa de residência pedagógica: o gênero musical rap e suas possibilidades para o ensino de história* – relatos de experiência do programa de Residência – *Relatos das Experiências vivenciadas nas turmas dos 8º anos do ensino fundamental: um estudo realizado a partir do Programa de Residência Pedagógica no CEPI Dom Abel; O conhecimento como transgressão do sistema: Experiências em sala de aula; O uso de fontes no ensino de história: uma experiência de prática docente no CEPI Dom Abel.*

Paulo Miguel Moreira da Fonseca  
Professor EBTT do IFGoiás – Campus Goiânia  
Coordenador da Licenciatura em História

## **Abstract**

This book is part of the debates around the National Policy for Teacher Education in Brazil and specifically the Pedagogical Residence Program/PRP (and PIBID). Such reflections are articulated with the debates on teacher training, on the curriculum of undergraduate courses and Basic Education, as well as on the educational reforms that reverberated in both spaces. Without intending to exhaust such discussions, we propose in this work to think about the Pedagogical Residency Program (and PIBID) as part of the teacher's training process and its consequences for the IFG graduation in History, in order to contribute to the reflections on the conformation of the researcher professor and the interlocution between academic training and the teaching professional field. It is also a work that is the result of the reflection of / about residents about their training experiences in PRP in an essay that aimed to strengthen the field of practice and lead the graduate students to actively exercise the relationship between theory and professional practice teacher.

# Sumário

<b>O Programa de Residência Pedagógica, o PIBID e a formação do docente de História no IFG. . . . .</b>	<b>17</b>
<i>André Costa Acirole da Silva e Flávia Pereira Machado</i>	
<b>As contribuições do estágio e do Programa de Residência Pedagógica para a prática docente . . . . .</b>	<b>38</b>
<i>Felipe Sousa Mendes e Marcos Rafael Andrade de Melo</i>	
<b>Breve balanço sobre a relação teoria e prática entre os residentes do PRP/ IFG – núcleo de História. . . . .</b>	<b>58</b>
<i>Fabrcio Pereira Feliciano e André Costa Acirole da Silva</i>	
<b>O conhecimento como transgressão do sistema: experiências no Programa de Residência Pedagógica . . . . .</b>	<b>66</b>
<i>Diana Rosa Rodrigues Ribeiro e Aline de Souza Dias</i>	
<b>Experiência docente no Programa de Residência Pedagógica: o gênero musical rap e suas possibilidades para o ensino de História . . . . .</b>	<b>82</b>
<i>Ana Cláudia Alves Martins, Natália G. S. Machado e Samuel Paula de Andrade</i>	
<b>Programa de Residência Pedagógica e os caminhos formativos para os professores de História . . . . .</b>	<b>98</b>
<i>Cassandra Rubia Marques da Silva e Washington Sousa Brasil</i>	
<b>O uso de fontes no ensino de História: uma experiencia de prática docente no CEPI Dom Abel S.U. . . . .</b>	<b>113</b>
<i>Camila da Silva Ferreira, Cristianne Prado Silva e Joyce Kelle Cassimiro Neres</i>	
<b>O Programa de Residência Pedagógica e os desafios do ensino de História no período noturno . . . . .</b>	<b>124</b>
<i>Lêda Cristina Borges Pereira e Wisley Dias Bahia</i>	
<b>A experiência de pesquisa nos livros didáticos e paradidáticos durante o Programa de Residência Pedagógica . . . . .</b>	<b>136</b>
<i>Adriano Santos da Costa Alves e Jakeliny Cristina Marques da Silva</i>	

<b>Relatos das experiências vivenciadas nas turmas dos 8ºs anos do ensino fundamental: um estudo realizado partir do Programa de Residência Pedagógica no CEPI Dom Abel - S.U. ....</b>	<b>150</b>
<i>Lorena Teixeira Dias e Sâmmarah Patrícia da Silva Daniel</i>	
<b>Programa de Residência Pedagógica: educadores em formação e discentes em diálogo ....</b>	<b>163</b>
<i>José Airton Ordones e Lavínia de Sousa Almeida Mendes</i>	
<b>Índice remissivo ....</b>	<b>177</b>
<b>Sobre o autor ....</b>	<b>180</b>



# O Programa de Residência Pedagógica, o PIBID e a formação do docente de História no IFG<sup>1</sup>

André Costa Aciole da Silva<sup>2</sup>  
Flávia Pereira Machado<sup>3</sup>

## Resumo

O artigo tem como objetivo refletir sobre os programas PIBID e Residência Pedagógica no âmbito da Licenciatura em História do IFG. Ao mesmo tempo pretende-se abordar os pontos fundamentais dos dois programas e seu impacto na formação dos docentes nessa licenciatura.

**Palavras-chave:** PIBID, Residência Pedagógica, docência, ensino, História.

## Reflexões iniciais: a política nacional de formação de professores

Em outubro de 2017 o Ministro da Educação, José Mendonça Filho, lançou a Política Nacional de Formação de Professores que estabelece como fundamento desta uma Base Nacional de Formação Docente<sup>4</sup>, que norteará os currículos de formação de

---

1 O texto foi originalmente publicado na coletânea que celebrava os 10 anos da Licenciatura em História do IFG. Optamos por reeditar esse artigo, com algumas breves alterações, por considerarmos que, em sua maioria, as considerações feitas ainda são válidas.

2 Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFG – Campus Goiânia. Foi professor orientador do Núcleo de História do Programa de Residência Pedagógica/IFG Edital Capes 06/2018.

3 Licenciada em História pela Universidade Estadual de Goiás. Mestre e doutoranda em História pela Universidade Federal de Goiás. Atua como professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Foi coordenadora de Área do PIBID/IFG/HISTÓRIA.

4 De acordo com o MEC os princípios norteadores desta política centram-se na maior colaboração entre União, redes de ensino e instituições formadoras; maior articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores e domínio sistêmico da BNCC, além de uma visão sistêmica e articulação entre instituições formadoras e escolas de educação básica. Cf. Portal do MEC <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca->

professores. Entre as linhas de ação apresentadas para a Formação Inicial estão a criação do Programa de Residência Pedagógica, a “modernização” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a oferta de vagas para as licenciaturas na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o direcionamento de vagas ociosas no Programa Universidade para Todos (ProUni) para cursos de primeira e segunda licenciatura. Em justificativa o MEC afirmou que:

As mudanças partiram de um diagnóstico preocupante: desempenho insuficiente dos estudantes, baixa qualidade da formação inicial dos professores no país, um histórico de currículos extensos com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas (BRASIL, 2017).

Mediante este diagnóstico, apontou-se como um determinante controlável na política educacional, o professor (cf. CASTRO, 2017). Desta forma, a proposição enseja a responsabilização do docente pelo sucesso ou fracasso da Educação Básica, o que desconsidera os debates educacionais realizados no campo acadêmico, assim como pelos profissionais da Educação organizados ou não em movimentos, associações e sindicatos, que outorgam ao Estado tal responsabilidade e à ausência de políticas públicas mais amplas para dirimir os problemas da Educação no Brasil, como a falta de maiores investimentos nas licenciaturas, ampliação dos recursos, valorização do magistério e dos demais profissionais da educação, processos mais democráticos na elaboração das políticas públicas e nos financiamentos, autonomia, entre outras demandas<sup>5</sup>.

---

politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018. Manifestação das entidades educacionais sobre a Política Nacional de Formação de Professores anunciada pelo MEC disponível em <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>

<sup>5</sup> Em reação a esta política de formação de professores imposta pelo MEC, diversas entidades educacionais elaboraram um manifesto em que a conceberam como um grave retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação “que leve em

As contradições evidenciadas na Política Nacional de Formação de Professores demonstram uma continuidade em relação às preocupações erigidas de forma mais sistemática a partir dos anos 1980, não apenas por pesquisadores, movimentos educacionais e de trabalhadores da Educação, mas especialmente por parte dos organismos multilaterais. O reordenamento do padrão de acumulação capitalista a partir da introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do processo de trabalho, impôs novas exigências para “a organização do Estado, para o trabalhador, para a escola e para a formação de professores” (FREITAS, 1992, p. 5). Definiu-se uma demanda pelo trabalhador flexível que incorpora “competências e habilidades” mais complexas diante de um mercado de trabalho cada vez mais concorrido e diversificado. A educação escolar é colocada assim, como um espaço estratégico de formação de trabalhadores flexíveis a partir da pedagogia das competências (cf. DUARTE, 2001). O que evidencia-se nas propostas de reformas educacionais desde os anos 1990 (cf. SILVA; GUIMARÃES, 2012), na atual reforma do Ensino Médio e na elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Os desafios à formação dos professores, neste cenário, é de superação de uma visão restrita e instrumentalizadora do trabalho docente a partir da materialização de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que “contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la” (FREITAS, 2007, p. 1204).

---

consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da Educação”. Outros elementos evidenciados foram a ausência de um debate ampliado sobre o Programa de Residência Pedagógica e a indefinição em relação ao PIBID. (Cf. ABdC, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES, FINEDUCA, FORUMDIR. Política Nacional de Formação de Professores anunciada pelo MEC. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em 18/09/2018).

Sobre a formação de professores, Bernardete A. Gatti (2016) identifica alguns problemas fundamentais como um grande número de professores em sala de aula nas redes públicas de ensino que não possuem licenciatura na área de atuação; enquanto que nos cursos de licenciaturas há uma queda acentuada nos números de matrículas e uma alta evasão. Somado a isso, os currículos oferecidos nas licenciaturas privilegiam a formação disciplinar específica em detrimento dos conhecimentos educacionais em seus fundamentos e, em específico, para o trabalho da docência<sup>6</sup>. Uma outra questão evidenciada por Marcos Silva e Selva Guimarães (2012) é o processo acentuado de proletarização e profissionalização docente<sup>7</sup> e o distanciamento entre as instituições formadoras (as universidades) e as escolas de educação básica.

Diante deste quadro, compreendemos que a Residência Pedagógica e o PIBID, apesar das polêmicas e contradições que cercam os programas, são iniciativas importantes no interior das licenciaturas no sentido de fortalecimento destas. De um lado as bolsas corroboram para uma política de permanência e êxito dos alunos, evitando assim, a evasão; por outro lado a inserção dos licenciandos no campo de formação profissional para além dos estágios supervisionados, possibilita a estes a “ambiência cultural dentro da qual deverão conduzir seu trabalho de ensino” (GATTI,

---

6 Gatti afirma que vários fatores concorrem para a permanência destes currículos como “diretrizes curriculares para cada especialidade em separado e com caráter muito geral, culturas cristalizadas pela história das licenciaturas como mero complemento dos bacharelados, perspectivas científicas fragmentárias sobre o conhecimento e desconsideração da área educacional como campo de conhecimento, aí destacadas a didática e as metodologias de ensino” (GATTI, 2016, p. 41-42).

7 Silva e Guimarães (2012) compreendem a proletarização docente como o compartilhamento de traços próprios dos profissionais caracterizados como classe operária, configuradas no crescimento quantitativo de professores; na expansão da atuação de empresas no ensino privado; na acentuada diminuição de gastos do Estado na educação; na lógica de controle da gestão escolar; na precarização das condições de trabalho. Como resistência a esse processo de proletarização, nos anos 1980 e 1990 a categoria docente passa a reivindicar o reconhecimento do profissionalismo, indicando em suas lutas o caráter de classe da profissão docente, ao lado das questões de “gênero, etnia, orientação sexual, geração, religião, local geossocial (meio urbano, meio rural, comunidades de sem terra, comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas), às políticas e institucionais, entre outras” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 19). Assim como as lutas por democratização, autonomia e melhores condições de trabalho.

2016, p. 35), vivenciando o contexto sociocultural em que as redes escolares estão imersas, no compartilhamento de saberes e conhecimentos e na percepção da pluralidade de sujeitos que compõem as comunidades escolares e das necessárias reconfigurações dos sentidos do processo educativo nestes espaços.

Deste modo, os debates em torno da Política Nacional de Formação de Professores e em específico a Residência Pedagógica e o PIBID, articulam-se com as reflexões sobre a formação de professores, sobre o currículo das licenciaturas e da Educação Básica, assim como sobre as reformas educacionais que reverberam nos dois espaços. Sem pretendermos esgotar tais discussões, propomos neste capítulo pensar os programas de Residência Pedagógica e PIBID como parte do processo formativo do professor e os seus desdobramentos para a Licenciatura em História do IFG, no sentido de contribuir para as reflexões sobre a conformação do professor pesquisador e a interlocução entre a formação acadêmica e o campo de atuação profissional docente.

Para tanto, problematizaremos as dimensões do PIBID nas licenciaturas e particularmente na formação de professores de História do IFG por meio das experiências vivenciadas no Subprojeto até o início de 2018. Em um segundo movimento, serão propostas algumas considerações sobre a criação da Residência Pedagógica. Por fim, realizaremos o debate acerca dos desdobramentos dos dois programas para a Licenciatura em História do IFG, no sentido de identificar as possibilidades e os limites para a formação de professores.

## **PIBID como espaço e tempo de formação docente: experiência no subprojeto história IFG**

Ser professor no tempo presente é um desafio frente a um cenário marcado pelas intensas transformações, sentidos e identidades que percorrem os contextos educacionais, assim como pelas

reconfigurações do conhecimento histórico produzido no âmbito acadêmico, das discussões em torno da aprendizagem histórica e pelas novas demandas inseridas pelos sujeitos no processo de ensino aprendizagem. Apropriar-se de conteúdos e métodos de ensino não correspondem mais ao processo de formar-se professor e de exercício profissional, estes se complexificam diante dos novos sujeitos, linguagens, saberes, temas e tecnologias que são incorporados ao cotidiano dos espaços educativos.

[...] hoje os desafios da formação e da profissionalização docente constituem problemas complexos e, neste sentido, demandam políticas sistêmicas capazes de enfrentar suas múltiplas dimensões; “ser professor”, “tornar-se professor”, “constituir-se professor”, “exercer o ofício” é viver a ambiguidade, é exercitar a luta, enfrentar a heterogeneidade, as diferenças sociais e culturais no cotidiano dos diferentes espaços educativos. (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 25)

Entretanto, a formação docente (inicial e continuada) torna-se permanente e contínua, desenvolve-se enquanto processo educativo, no decorrer da vida dos sujeitos e ultrapassa os limites da escolaridade formal por meio dos currículos educacionais (cf. SILVA; GUIMARÃES, 2012). O percurso formativo e a constituição da identidade docente se dá por meio de diferentes agentes e em espaços educativos diversos, seja na universidade, na escola, em praças, museus, nas ruas da cidade, nos meios de comunicação, nas vivências cotidianas, nas experiências de pesquisa.

Na contramão destas considerações, percebe-se um distanciamento entre a formação inicial de professores e a realidade do campo de atuação profissional, desencontros estes que implicam em um constante reforço do discurso que falta às instituições formadoras a dimensão da prática. Em um esforço de superação da dicotomia entre teoria e prática e na busca pela aproximação entre universidade e escolas da educação básica, surge o Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>8</sup>. Dentre outros objetivos, o PIBID busca a valorização do magistério por meio do incentivo à formação docente nas instituições de ensino superior em parceria com as escolas da educação básica, ofertando bolsas de Iniciação à Docência (para os licenciandos) e bolsas de supervisão (para os professores das escolas). O programa visa ainda, contribuir com a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio nas escolas públicas e o aperfeiçoamento e valorização dos professores da educação básica ao identificá-los como co-formadores de novos professores e ainda no sentido de proporcionar aos licenciandos a inserção nos contextos escolares de modo a dimensionarem seu campo de atuação profissional por meio da pesquisa e da prática (cf. BRASIL, 2010; ARAÚJO, 2014).

O PIBID proporciona aos licenciandos o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas na disciplina específica da área de formação, bem como de projetos interdisciplinares. A vivência do cotidiano escolar permite a estes o contato com as dinâmicas, estruturas e funcionalidades deste espaço, a compreensão do trabalho docente, assim como a possibilidade de experimentação de práticas pedagógicas diversas. Em geral, a presença na escola ocasiona um duplo deslocamento:

[...] em parte, o próprio estudante se defronta com as questões do cotidiano da escola e arrisca pequenas possibilidades de soluções para as ocorrências escolares; em parte, a própria escola se vê em um processo de repensar suas práticas, reelaborando soluções previamente adotadas. (SEFFNER et al, 2015, p. 371).

---

<sup>8</sup> O PIBID foi criado a partir da publicação de seu primeiro edital em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal Docente (CAPES). Em 2009, o então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva assina o decreto que institui a Política Nacional de Formação de Professores com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Destaca-se na PNFP: 1) o reconhecimento de que a formação docente para todas as etapas da educação básica é compromisso público de Estado; 2) a necessidade de articulação entre as formações inicial e continuada, bem como em diferentes níveis de ensino e modalidade. Desta feita, o PIBID passa a se configurar, a partir do Decreto nº 721924 de junho de 2010, “de forma mais consistente, em política nacional de formação de professores” (SOUSA, 2014, p. 10).

O PIBID na licenciatura em História foi implementado em 2010, consolidando-se como um espaço-tempo de formação docente, já que possibilitou aos licenciandos a vivência de experiências formativas relacionadas ao ensino e à pesquisa tanto na instituição, quanto nas escolas de educação básica. Para além das experiências formativas, a participação no PIBID possibilitou aos bolsistas de ID a reflexão e análise dos limites e possibilidades das escolas públicas em Goiás<sup>9</sup>, o contato com os alunos da educação básica no sentido de perceber suas expectativas e realidades e ainda de identificarem a complexidade do trabalho docente na atualidade. Assim, as ações desenvolvidas no bojo do Subprojeto engendraram a realização de um trabalho investigativo e reflexivo, assim como a proposição de projetos e intervenções que evidenciassem a relação entre teoria e prática. Nas palavras de um dos bolsistas de Iniciação à Docência<sup>10</sup>:

O projeto me propulsiona o contato direto com o espaço escolar ainda na graduação, me permitindo construir minha experiência como professor. O nosso trabalho é pautado diretamente com a construção da identidade docente por meio da prática do trabalho como professor, ressaltando o planejamento. Construímos planos aula, ministramos aula, artigos com base no ensino de história, oficinas na escola parceira e na nossa instituição de ensino, atividades a serem aplicadas na escola campo. Além disto, o PIBID abre a possibilidade da primeira experiência de muitos alunos da licenciatura no espaço escolar, como foi o meu caso em particular. O PIBID me possibilitou o primeiro contato com a pesquisa, e entender a dinâmica da prática pedagógica. (J.J.O.S, 2017).

---

9 A licenciatura em História participou de todos os editais do PIBID desde 2010 (Edital CAPES 18/2010; 1/2011; 11/2012; 61/2013). Neste formato, o programa foi encerrado em março de 2018. Ao longo destes anos foram atendidos diversos bolsistas de iniciação à docência, supervisores e contempladas escolas de diferentes regiões de Goiânia e Aparecida de Goiânia, das redes estadual de ensino e rede federal. Atuamos em escolas regulares, CPMG (Colégio da Polícia Militar de Goiás), CEPI's (Centro de Ensino em Período Integral) e IFG/ Campus Aparecida de Goiânia.

10 O bolsista participou do subprojeto entre maio de 2016 a março de 2018.



Em seus depoimentos, os professores supervisores e muitos bolsistas de ID<sup>11</sup> afirmaram que o PIBID se coloca como extremamente significativo no processo formativo, haja vista que é perceptível o desenvolvimento dos alunos a partir da reflexão sobre as práticas pedagógicas, tanto em termos metodológicos, quanto teóricos. Desta forma, compreende-se que a experiência impacta nos dois espaços, ao delimitar novas ferramentas pedagógicas e novas abordagens para velhos problemas enfrentados nas salas de aula. Uma das supervisoras do Subprojeto relatou que a presença dos bolsistas estimulou um processo de formação e de avaliação das metodologias de ensino e de algumas perspectivas que foram reformuladas ao longo dos anos, após a sua graduação.

Em cada edição do Subprojeto, os objetivos de trabalho e as ênfases se diversificaram frente aos desafios estabelecidos pelas escolas parceiras. Destacamos entre as ações desenvolvidas: o levantamento de dados por meio da observação participante, análise de documentos institucionais e materiais didáticos, aplicação de questionários, entrevistas - com o intuito de investigação da realidade escolar; o estudo e a apropriação dos principais debates consolidados no campo da Didática da História e Educação História nas práticas pedagógicas e metodologias de ensino desenvolvidas nas oficinas temáticas e projetos interdisciplinares; reuniões coletivas para troca de experiências e avaliação das atividades – possibilitando um processo de avaliação e auto-avaliação; planejamento das atividades; análise e produção de materiais didáticos; produção de documentários; divulgação dos resultados por meio dos relatórios mensais e semestrais, assim como na elaboração de artigos científicos e/ou de relatos de experiência – estimulando a escrita e a reflexão teórica e metodológica; participação em eventos acadêmicos e escolares.

---

11 Os depoimentos foram coletados no segundo semestre de 2017 para a elaboração de um artigo de relato de experiência sobre as atividades desenvolvidas no Subprojeto entre os anos de 2014 e 2017. Foram coletados depoimentos escritos por egressos do curso de Licenciatura em História que haviam sido bolsistas de Iniciação à Docência, de bolsistas ainda vinculados, professores supervisores que atuaram anteriormente e os que estavam em exercício.

Estas ações e outras mais desenvolvidas no Subprojeto articulam-se com a proposta concernente ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em História em constituir uma identidade docente como professor pesquisador<sup>12</sup>. O processo formativo do professor pesquisador implica em reconfiguração da estrutura dos espaços formativos, sobretudo das formas ou metodologias da formação, evidenciando nas práticas de formação os “princípios da aprendizagem do adulto, as possibilidades do trabalho coletivo, o envolvimento ativo do sujeito na sua aprendizagem, o diálogo, as interações sociais” (ANDRÉ, 2016a, p. 22). Neste sentido, compreendemos as experiências no PIBID como um espaço formativo que desenvolve esses elementos que possibilitam a formação do professor pesquisador.

O PIBID evidencia uma metodologia de formação que percebe o professor em formação e o professor da educação básica como coparticipante do processo, o que é preconizado por André (2016a) como uma das dimensões fundamentais na formação do professor pesquisador. Outra dimensão é o desenvolvimento de uma atitude investigativa ao propor um aprendizado da problematização, em que o licenciando aprenda a questionar a realidade para formular um problema de pesquisa, o que é constantemente realizado no Subprojeto de História.

O programa tem ainda possibilitado, desta maneira, a articulação entre os sujeitos diversos que compõe o processo de formação, os colocando em diálogo e estimulando a autonomia, a

---

12 Segundo Ghedin; Oliveira e Almeida (2015) a concepção do professor pesquisador origina-se no contexto da reforma curricular do sistema inglês de ensino nas décadas de 1960 e 1970. A proposta curricular estabelecia como enfoque os princípios e valores a serem desenvolvidos, em detrimento de resultados pré-fixados, compreendendo a necessidade de reflexão das ideias educativas postas em ação por meio de uma formação docente que incentive o professor a pesquisar sua prática pedagógica. Em crítica à racionalidade técnica que reduz o papel do professor a um mero transmissor do conhecimento produzido fora dos contextos e cultura escolar, a perspectiva do professor pesquisador evidencia o papel do docente como intelectual crítico da cultura e da sociedade. Para André (2016a, p. 20-21) a ideia de professor pesquisador está associada à ideia de profissional crítico reflexivo, incorporando como princípios a autonomia, a perspectiva de “um sujeito social, com a iniciativa, senhor de suas ações e de suas escolhas. Um sujeito que constitui a sua identidade com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento”.

reflexão e a produção. De acordo com André (2016a) o PIBID, ao articular professores da escola e os da universidade, cria “comunidades investigativas”, grupos que se desenvolvem em torno de temáticas relativas à escola, à aprendizagem e ao ensino. Por fim é preciso reforçar que aos aproximar os conhecimentos produzidos na universidade e no campo profissional, o diálogo entre professores da escola, da universidade e futuros professores, o PIBID estreita a histórica relação entre teoria e prática (ANDRÉ, 2016b). A vivência das situações reais dos contextos educacionais e a possibilidade do trabalho compartilhado possibilita a ressignificação dos conhecimento teóricos e o desenvolvimento de um olhar reflexivo e investigativo em relação à atuação docente, o que muitas vezes não ocorre quando a formação se restringe às instituições de ensino superior.

## O programa de residência pedagógica <sup>13</sup> como proposta de formação docente

Em linha com o a Política Nacional de Formação de Professores (2017) e com o diagnóstico – generalizante, diga-se de passagem - de que existe uma “(...) *ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas (...)*” (BRASIL, 2017) dentro da maior parte dos licenciaturas ofertada no Brasil e, ao mesmo tempo, com o objetivo de dar solução aos problemas deste diagnóstico, foi instituído, pela Capes, em 28 de Fevereiro de 2018, por meio da Portaria/Gab N° 38<sup>14</sup>, o Programa de Residência Pedagógica em âmbito nacional. A referida portaria, cujo conteúdo geral é retomado em todos os outros marcos legais do PRP, nos dá importantes pistas para pensar a propostas para a formação dos professores em formação.

---

13 Programa de Residência Pedagógica, doravante PRP.

14 Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf> > Acesso em 20/09/2018

Também permite inferir como se pretende aproximar a relação das Instituições de Ensino Superior (IES) com as redes de ensino. E, por fim, o mais preocupante do nosso ponto de vista, como o PRP poderá impactar nas licenciaturas.

Considerando que, diferentemente do que acontece com o PIBID, o PRP ainda é uma proposta em está em construção – esse texto foi repensado na fase final do edital Capes 06/2018. Considerando, que existem mais expectativas do que frutos, pretendemos fazer uma breve reflexão para apontar possibilidades e, em outra parte do texto, abordar alguns possíveis pontos de estrangulamento que enfrentamos no processo de implementação do mesmo.

Iniciamos retomando que, apesar das inúmeras polêmicas e contradições que envolvem o PRP, este constitui-se como uma possibilidade de formação dos futuros docentes que pretende colaborar neste processo. Esta é uma constatação que devemos fazer logo de início: é uma proposta, em parte, interessante. Muitos criticam as agência de fomento, o MEC, o(s) governo(s) por não adotarem medidas para sanar os problemas e as mazelas dos cursos de licenciaturas ou mesmo para incentivar a formação de docentes pelo país. O PRP, de certa forma, pretende ser uma proposta agregadora e que espera cooperar com as licenciaturas na formação dos licenciandos. Apesar de todos os “porém’s” que surgiram logo no início do programa, o balanço feito tanto com residentes como com os preceptores, ao final desse primeiro edital, foi positivo<sup>15</sup>.

A leitura atenta dos marcos legais do PRP, na época do lançamento do programa levantaram muitas preocupações. A Capes, por meio da já referida Portaria/Gab N.º 38, assim como pela

---

15 Veja o artigo, desta mesma coletânea, intitulado “Breve balanço sobre a relação teoria e prática entre os residentes do PRP/IFG – Núcleo de História.” onde será possível elencar alguns aspectos positivos dessa primeira experiência do PRP na ótica de docentes orientadores e preceptores.

Portaria/Gab N. ° 45<sup>16</sup> quanto por meio do Edital Capes 06/2018<sup>17</sup>, que promoveu a chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do PRP, pretendeu deixar claro que o objetivo do PRP sempre foi:

“Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (...)”<sup>18</sup>

Estava e ainda está aqui o cerne de toda a proposta, retomada em inúmeras justificativas apresentadas para a implementação do PRP. Tomado isoladamente, este objetivo não tem, do ponto de vista dos autores, como ser questionado ou contestado. Essa também foi a percepção de residentes, preceptores e todas e todos que direta ou indiretamente participaram da execução do projeto. Qualquer Projeto Político de Curso (PPC) de licenciatura deve ser pautados por esse princípio. Todas as licenciaturas pretendem promover a formação dos futuros docentes no campo da prática. Os professores das licenciaturas – e nós, os autores e o todos os professores de licenciaturas no país - trabalhamos para que os licenciandos possam exercitar de forma proativa a relação entre teoria e prática docente. Acredito que haja uma unanimidade nesse ponto.

---

16 Portaria/Gab N. ° 45, Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: < [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018\\_Portaria\\_45\\_Regulamento\\_PIBID\\_e\\_Residencia\\_Pedagogica\\_SITE.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf) > Acesso em 20/09/2018. Observe-se que esta portaria foi alterada pela Portaria Capes 175 de 7 de Agosto de 2018. A Portaria Capes 175/2018 encontra-se disponível em: < [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018Portaria\\_175\\_Altera\\_Portaria\\_45\\_de\\_2018.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018.pdf) > Acesso em 20/09/2018.

17 O Edital Capes 06/2018 e todas as suas alterações pode ser consultadas no site do PRP na Capes: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> > Acesso em 20/09/2018.

18 Esse fragmento encontra-se formulado de várias maneiras nos documentos da Capes. Essa citação corresponde ao primeiro objetivo destacado no Edital Capes 06/2018.

Também há certa concordância em torno de outro objetivo apresentado nos marcos legais e regulatórios do PRP. A de que é necessário:

“Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores (...)”.

De fato, a dificuldade de se estabelecer uma parceria sólida entre as diversas IES e a escolas das várias redes de ensino é um ponto de estrangulamento no processo de formação docente. Ainda que existam experiências muito positivas neste sentido, no mais das vezes, em especial quando trata-se do desenvolvimento das atividades do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, o que se experimenta é uma fluidez e instabilidade na parceria entre IES e as escolas. Seja por opção pessoal dos gestores, pelas experiências passadas mal sucedidas, pelo desinteresse dos docentes das escolas campo, pelas propostas de desenvolvimento de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório desconectados com as redes ou qualquer outra justificativa plausível, o que está posto é isso: a parceria entre IES e escola dificilmente está consolidada institucionalmente. Quase sempre, as tentativas de promover essa parceria resultam de um esforço individual, seja da parte dos envolvidos nas licenciaturas, seja da parte dos agentes ligados as redes de ensino. E quando essa responsabilidade fica no campo das relações pessoais, por várias razões, acaba não se consolidando como uma opção institucional.

Nossa percepção é a de que, com o PRP, essas dificuldades puderam ser parcialmente superadas. O fato do PRP estar ligado a uma escola em específico e não a um docente, permitiu certa estabilidade e previsibilidade nas ações planejadas. Ademais, a concessão de uma bolsa aos docentes preceptores é um ponto fundamental a ser elencado e que garantiu efetividade na realização das propostas do projeto do PRP/IFG Núcleo de História.

Portanto, um ponto que pudemos observar foi a superação daquela certa passividade das escolas e redes de ensino na formação de professores, observada na escrita original deste texto. Mesmo com todas as dificuldades que as redes de ensino e as escolas enfrentam no cotidiano escolar, houve um esforço contínuo dos preceptores e gestores em colaborar com a formação dos residentes. Assim importa destacar que nossa experiência com a condução das atividades do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na licenciatura em História do IFG se apresenta como uma realidade muito diversa daquela que pudemos observar com o PRP.

Enquanto desenvolvemos atividades das etapas II e III do Estágio Curricular Supervisionado, temos constatado que as instituições educativas não se assumem como protagonistas e corresponsáveis na formação dos futuros docentes. Se no campo da reflexão sobre a identidade da escola, ou seja na elaboração e reelaboração do PPP da escola, essa preocupação não emerge, o mesmo se dá no cotidiano das atividades do Estágio. Diferentemente, o que pudemos observar com o PRP é que a escola assumiu, por meio da atuação dos docentes preceptores esse papel formador.

Deste modo, não é surpresa que um dos objetivos do PRP seja estreitar os laços entre as IES e as redes e escolas no processo de formação dos futuros docentes. O que temos experimentado, até o momento, é uma melhoria nesse sentido. Os professores preceptores<sup>19</sup>, assim como os gestores, sentem-se mais seguros quando a presença dos residentes nas escolas. Os colegas das escolas campo tem a percepção de que o PRP poderá dar mais solidez no percurso formativo, tanto dos futuros docentes quanto dos atores diretamente envolvidos na materialização da proposta. Nas conversas com os professores preceptores e com os gestores das escolas campo, partindo das suas experiências como ex-alunos do Estágio de diversas IES e como pro-

---

19 Professor preceptor é o termo adotado dentro do PRP para se referir ao docente da escola campo que irá acompanhar os residentes na escola campo. Há, ainda, a figura do professor orientador que será o responsável pela orientação da relação entre teoria e prática. E também o Coordenador Institucional que é o responsável pelo projeto institucional do PRP na IES.

fessores que recebem estagiários, emerge uma projeção de que o PRP poderá se consolidar, caso os objetivos aqui abordados sejam atingidos, como uma opção de formação mais consistente aprofundando o que deverá ser trabalhado no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na Licenciatura em História do IFG.

## **As implicações dos programas para a licenciatura em história do IFG: possibilidades e limites para a formação docente**

Conforme evidenciamos anteriormente, a Política Nacional de Formação de Professores (2017), de acordo com as entidades educacionais<sup>20</sup>, objetiva promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfocando as provas nacionais e fortalecendo a avaliação individual de estudantes – via SAEB e ANA – e dos professores, com o ENAMEB – Exame Nacional Avaliação do Magistério da Educação Básica, e o consequente ranqueamento das escolas “produtivas”, premiadas e recompensadas como estabelece o PNE (Plano Nacional de Educação). Para tanto, o MEC repassa tais responsabilidades aos cursos de formação de professores por meio da Residência Pedagógica e do PIBID. Assim, uma questão é fundamental para as licenciaturas e, especialmente para a Licenciatura em História do IFG: quais as implicações destes programas na formulação e no cotidiano das Licenciaturas?

Os desdobramentos dos programas para as Licenciaturas será evidenciado a médio e longo prazo, mas é possível identificarmos

---

20 ABdC, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES, FINEDUCA, FORUMDIR. **Política Nacional de Formação de Professores anunciada pelo MEC**. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em 18/09/2018.



alguns impactos a partir dos editais propostos em 2018. Em relação ao PIBID, destaca-se algumas alterações significativas no edital nº 07/2018 como a mudança do público alvo das bolsas de Iniciação à Docência, antes destinadas a todos os licenciandos regularmente matriculados, hoje apenas aos licenciandos da primeira metade do curso com vínculo ao programa restrito a dezoito meses, o que restringe o acesso e a permanência. Um dos aspectos positivos do programa era justamente a possibilidade de interações entre uma heterogeneidade de bolsistas a partir do diálogo e do trabalho colaborativo, além da possibilidade de um maior aprofundamento das reflexões e práticas ao se vincularem por um período maior.

Incorporou-se ao edital em vigência como um dos princípios da iniciação à docência a “intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos do conhecimento da BNCC” (BRASIL, 2018). Tal princípio evoca a necessidade de definir ações e práticas pedagógicas que se articulem com o disposto na BNCC, correspondendo a uma perda de autonomia dos Subprojetos na construção de suas propostas e na instrumentalização destes ao processo de implementação da base nas instituições escolares.

Por fim, cabe ressaltar que o PIBID passa a ser incorporado como horas complementares às disciplinares curriculares, assim como atividades da Prática como Componente Curricular (PCC). Ao atendimento desta vinculação do PIBID às PCC's, as licenciaturas estariam condicionadas a reestruturação os projetos do curso de modo a incorporar tanto a dimensão sistêmica dos objetos da BNCC, quanto a uma possível descontinuidade entre as propostas do projeto do curso e os do PIBID. Especificamente na Licenciatura em História seria desconsiderado todo um esforço para a consolidação das PCC's em articulação com os percursos formativos estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso<sup>21</sup>.

---

21 O PPC da Licenciatura em História passou por um processo de reformulação em 2018 para se adequar ao disposto na Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de professores para o magistério na educação básica; e na Resolução nº 31, de 02 de outubro de

Quando foi lançado o Edital Capes 06/2018 que selecionou as propostas do PRP, fizemos duas advertências que acreditávamos ser essenciais para a manutenção da autonomia das licenciaturas de modo geral.

A primeira advertência resultava da necessidade de estarmos atentos para a forma como as IES pretendem implementar o item II, do ponto 2.1, do referido edital onde lê-se que o PRP visa:

“ II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; (...)22”

Esta é uma afirmação presente nos marcos legais do PRP, desde a já referida Portaria/Gab 38, de 28 de Fevereiro de 2018 e repetida em outros documentos. Mais adiante, no Edital Capes 06/2018, item 9.6, letra c, outra vez, se exige que os Projetos Institucionais das IES devam “(...) *Indicar como o projeto de residência auxiliará no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES; (...)*”.

Havia, sob nosso ponto de vista, uma brecha perigosa para que Capes ou MEC, tendo como justificativa a adesão das IES ao PRP, possam demandar uma proposta que leve à incorporação do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório ao PRP. Nossa advertência foi formulada assim: “*Como será induzida a dita reformulação do estágio supervisionado tendo em vista as experiências do PRP proposta no Edital Capes 06/2018?*”

Àquela época acreditávamos que resposta a essa pergunta poderia conduzir, sim, a uma melhoria dos projetos de estágio curricular obrigatório pelo país. No caso da licenciatura em História do IFG, não se fez necessário qualquer alteração em nosso projeto de estágio visto que a existência de um GT de Estágio permanen-

---

2017, que estabelece as Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas do IFG.

22 Edital Capes 06/2018 pode ser consultado em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> > Acesso em 24/09/2018.

te que dialoga com a Coordenação do Laboratório de Ensino de História nos permite ampliar o debate sobre o ensino de História e o estágio supervisionado.

Nossa segunda advertência remete-se ao item IV, do ponto 2.1, do referido edital onde lia-se:

“ IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (...)”<sup>23</sup>

Novamente, a Capes e o MEC, no Edital Capes 01/2020, mantiveram a mesma proposta, item 3.1.2, onde lemos quase as mesmas palavras: (...) “II - *promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*;<sup>24</sup>”.

Acreditamos que aqui continuamos a ter uma hipótese real de ingerência do MEC/Capes nas IES e nas licenciaturas do país. E renovamos o alerta. Este item é mais incisivo defendendo que o PRP deverá “promover” a adequação dos currículos. Devemos estar atentos ao modo como se este objetivo deverá ser implementado. Ele coloca a BNCC no centro dos percursos formativos desde a educação infantil até o ensino superior. Nesse caso, a base não é só a base. Ela se transforma em um referencial maior. Transforma-se no fundamento das práticas escolares, submetendo as redes de ensino a um modelo que não abre espaço para as peculiaridades e especificidades locais e regionais. Ao mesmo tempo, quer se fazer como a referência das licenciaturas que devem/deverão/deveriam se organizar tendo a BNCC como documento orientador. Mais uma vez vimos aqui uma grave ameaça para as licenciaturas. Caberá aos envolvidos, direta e

---

23 Edital Capes 06/2018 pode ser consultado em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> > Acesso em 24/09/2018.

24 Edital Capes 01/2020 pode ser consultado em: < [https://www.capes.gov.br/images/novo\\_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%AAncia-Pedag%C3%B3gica.pdf](https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%AAncia-Pedag%C3%B3gica.pdf) > Acesso em 24/03/2020.

indiretamente, na implementação dos novos projetos do PRP aprovados através do Edital Capes 01/2020, zelar pela autonomia das IES na gestão e condução das licenciaturas e pela autonomia das próprias licenciaturas na elaboração dos seus projetos políticos de curso, em todas as suas nuances.

## Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016a, p. 17-34.

\_\_\_\_\_. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016b, p. 49-70.

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. PIBID e formação docente em história: possibilidades e contribuições. **História & Ensino**, Londrina, vol. 20, nº 01, p. 101-121, jan./jun. 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **PIBID - Edital nº 07 de 01 de março de 2018**. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em 21/09/2018.

BRASIL. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com 80 mil vagas para a Residência Pedagógica. **Portal do MEC**, outubro de 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em 18/09/2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Edital Capes 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> >

BRASIL. **Portaria/Gab N.º 45**, Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: < [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018\\_Portaria\\_45\\_Regulamento\\_PIBID\\_e\\_Residencia\\_Pedagogica\\_SITE.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf) >

BRASIL. **Portaria Capes 175**, de 7 de Agosto de 2018. Disponível em: < [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018Portaria\\_175\\_Altera\\_Portaria\\_45\\_de\\_2018.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018.pdf) >

BRASIL. **Portaria/Gab N.º. 38**. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf> >

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Apresentação da Política Nacional de Formação de Professores**. Brasil: MEC, outubro de 2017. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 18/09/2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, set/out/nov/dez, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

GATTIN, Bernardete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 35-48.

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA, Elisângela S. de. ALMEIDA, Whasgthon A. de. As origens do conceito professor-pesquisador. In: **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 73-96.

SEFFNER, Fernando *et al.* Conexões entre escola e universidade: o PIBID e as estratégias de residência docente. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 366-388, 2015.

SILVA, Marcos. GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

# As contribuições do estágio e do Programa de Residência Pedagógica para a prática docente

Felipe Sousa Mendes (IFG)<sup>1</sup>

Marcos Rafael Andrade de Melo (IFG)<sup>2</sup>

## Resumo

Mais do que uma instituição, a escola é um campo de investigação que nos possibilita a partir do diálogo com a universidade, pensar o aperfeiçoamento da prática dos educadores, construindo e reconstruindo esse espaço e seu modelo educacional. É na formação docente que essas preocupações se fazem mais urgentes, e a partir dela que nós, enquanto docentes em formação, podemos dialogar e refletir a nosso percurso formativo. Nesse artigo, pensaremos a importância do Estágio e do Programa Residência Pedagógica partindo de sua contribuição para essa inserção inicial e como ele pode auxiliar no aperfeiçoamento da prática e na formação de professores, além de procurar identificar até que ponto essas experiências contribuem para superar o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional.

**Palavras-Chave:** Educação, professor, estágio, residência pedagógica, prática docente.

## Introdução

Criado com o objetivo de aperfeiçoar e aprimorar a prática dos professores em formação nos cursos de licenciatura, o Programa Residência Pedagógica estabelecido em 2018, tem como promessa, além de ser uma continuidade do Programa Institucional de Bolsas

---

1 Graduando do 8º período do curso de Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Goiânia. E-mail: felipeslmbelos@gmail.com

2 Graduando do 7º período do curso de Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Goiânia. E-mail: marcos.andrade@academico.ifg.edu.br

de Iniciação à Docência (PIBID), também a de inserir o licenciando de fato na educação básica, diminuindo o abismo que existe entre escolas e universidades. Além de se projetar como um espaço de experiência da formação docente na sala de aula, pois é exercendo que se aprende. A prática que o professor desenvolve ao longo do seu percurso formativo recebe em grande medida, diversas influências advindas da experiência com os Estágios Supervisionados que fazem parte do currículo dos cursos de licenciatura. Mas será que as horas estabelecidas nesses estágios são o suficiente para essa imersão mais completa nas instituições de ensino básico? Até que ponto o Programa Residência Pedagógica auxilia nessa jornada formativa? Quais as trocas de saberes ocorrem entre essas instituições? E a escola, efetiva-se enquanto produtora de conhecimento?

## **Universidade, estágio e escola: uma rede de troca de saberes**

A base formativa dos futuros professores, é composta por variados conhecimentos e atividades, com a finalidade de conceder que se apropriem de instrumentos e conhecimentos da concepção teórico-pedagógica, metodológicos para a compreensão da escola como instituição social, da educação como prática social, dos sistemas de ensino, assim como das políticas educacionais, os currículos e demais medidas que estão inseridos no cotidiano escolar.

Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela. (LIMA e PIMENTA, 2010, p. 102)

Sendo assim, é essa base formativa que nos permite promover um processo interativo, entre professores e alunos, de reflexão, de análise, de crítica em relação ao processo e contexto histórico social e às realidades, experiências e vivências em que a educação escolar acontece. O movimento dos espaços da universidade para a escola e da escola para a universidade, se faz como um processo de estreitar os laços em busca de uma melhoria do ensino-aprendizagem. Espaços de trocas entre teoria e práticas, de vivências e experiências dos sujeitos. O estágio não tem objetivo de copiar, ou ser modelo de crítica ou de práticas, mas um espaço de reflexão da práxis, um campo de conhecimento.

Porém, ao tentar analisar e compreender a realidade escolar fica visível que o conhecimento científico produzido pela universidade não é o mesmo da educação regular. O ensino ainda é visto como uma mera transmissão de conhecimento e orientação de aprendizagem. Segundo Michael Young (2007), às escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo de conteúdo do que é entregue, reduzindo os propósitos da escolaridade em instrumentos. Assim, às escolas passam a serem controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho. De acordo com Farias (apud, LIMA e PIMENTA, 2010), no interior da escola ocorrem acordos envolvendo regras próprias que regulamentam seu funcionamento burocrático como às concepções, crenças e valores de seus membros. Para Giroux (2005, p.139), a cultura escolar dominante geralmente representa e legitima as vozes dominantes.

Essas políticas curriculares em questão são currículos que garante a formação de identidades projetadas como ideais, como pré-estabelecidas, pois a perspectiva do currículos escolares é de supor, ou mesmo imaginar, que o aluno não tem condições ou capacidades de atribuir significado a determinados conteúdos escolares ou saberes científicos distantes do seu saber cotidiano. Pereira e Oliveira (2014), afirma que os currículos favorecem concepções



instrumentais, nas quais o professor se torna mero executor de estratégias, às quais visam concretizar o que foi pré-selecionado no currículo. Pois, como sabemos, o ensino mecânico e selecionado por uma classe dominante, não possibilita o educando de refletir ou transformar sua realidade social e educacional.

A educação não pode ser uma educação voltada a determinados modelos ideias (ADORNO, 1995, p. 141), ou mesmo a ideologia das massas dominantes. Desse modo, Mészáros (2008, p. 45) nos afirma que, essa educação financiada pelos grupos hegemônicos - das classes dominantes – tem como principal função nas sociedades produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir dos meios e limites institucionalizados e legalmente sancionados. Visto que, o principal objetivo do capital, é assegurar que cada indivíduo possui como metas próprias, as metas de reprodução possíveis do sistema. As classes dominantes impõem uma educação alienante para as massas, com o objetivo de manter esse homem, sempre, dominado. Essa lógica do capital, revela às possibilidades e os limites das práticas educacionais, que afetam os alunos e professores. E isto, acaba retirando a autonomia docente, que é uma conquista que vários setores educacionais almejavam e conseguiram alcançar.

As autoras Lima e Pimenta (2010) reforçam que ao transitar entre universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, compreender a realidade escolar e ultrapassá-la. A identidade docente se constrói nesse confronto entre às teorias e às práticas, assim o estágio pode ser caracterizado como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade. Dessa forma, o estágio é um espaço de questionamento e investigação.

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de co-

nhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45)

Mais do que um simples título de professor-pesquisador, faz-se necessário uma reflexão sobre a produção do conhecimento e sua adaptação para a sala de aula. Para que essa comunicação aconteça, é essencialmente importante que o docente compreenda o seu papel nesse processo de trocas de saberes entre o âmbito acadêmico e o âmbito escolar. Não para hierarquizar saberes ou eleger um como mais fundamental que o outro, cada um exerce da sua forma um papel importantíssimo na sala de aula. Nessa visão, o docente tem em suas mãos uma grande responsabilidade, sendo que a aplicação de metodologias e a mediação entre o aluno e o conhecimento são fundamentais no processo de aprendizagem.

## **Estágio: os desafios e dificuldades de saber ensinar e aprender**

O estágio é a atividade teórica que precisa se aproximar da realidade social e educacional. É o momento em que o estudante está na movimentação de articular a teoria e a prática. Estreitar os laços entre a unidade e a escola. Sendo assim, Pimenta (1994) explicita que o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Lúcia Moysés (1995), afirma que a tarefa de ser mediador entre o objeto e o sujeito do conhecimento exige do professor o desenvolvimento de certas atitudes, a de descobrir o que o aluno já sabe; a de organizar de forma coerente e articulada o conteúdo a ser transmitido; a de criar condições para que ele possa passar

do particular para o geral e deste para aquele, de tal forma que ele próprio reconstrua o conhecimento.

Sabemos como funciona a escola, às vezes quando alunos, entendemos e observamos este espaço apenas como instituição de ensino, e esquecemos de todas outras estruturas de participação e de funcionamento da e na escola. Às visitas ao campo, foram importantes para compreender o estágio como um campo de conhecimento e também entender às suas concepções e às demais concepções que envolve toda a instituição escolar. Assim, lançamos olhares e questionamentos de possibilidades da escola/campo como espaço de investigação, que apresenta limites e possibilidades, quanto a sua localização, ao público alvo, e demais fatores que influenciam direta e indiretamente na vivência escolar.

Pois, o professor constrói a sua prática pedagógica no real vivido, com às experiências, e com os espaços para debate e aperfeiçoamento da prática, a universidade pode construir e reconstruir este espaço, apesar da distância entre a educação superior e a educação básica. Por isso, a etapa do estágio, às reflexões teórico-pedagógicas e o campo, é de suma importância

Moysés afirma que:

É importante assinalar que este processo - de conhecimento e articulação do movimento de pensamento e saberes -, não pode prescindir da atitude de querer aprender, por parte do aluno. Essa se expressa através de uma disposição para relacionar, de maneira consistente e coerente, á sua estrutura cognitiva o novo conhecimento, potencialmente significativo. Em outras palavras, o que queremos dizer é que não basta que o professor ache o assunto relevante e significativo. É necessário que o aluno chegue também a essa conclusão. Só assim ele estará em condições de se apropriar do conteúdo, reconstruindo-o na sua estrutura cognitiva. (MOYSÉS, 1995, p. 23)

Sendo assim, faz-se cada vez mais necessário a prática de uma educação permanente ligada a compreensão de seus reflexos

e influências na realidade concreta e na realidade prática. Assim, a formação permanente é uma reflexão sobre a prática, não se pode mudar a prática sem alterar a teoria ou fragmentos da mesma. Porém, não se muda a teoria por uma suposição de novas teorias. Sendo assim, é na tensão dialética entre ação-reflexão-ação que se tem a possibilidade de transformar a prática educacional. Para Selva Guimarães Fonseca (2012), quando o professor incorpora para o ensino de história diversos tipos de linguagem, ele estreita a ligação entre os saberes escolares e a vida prática. As metodologias de ensino passam por inúmeras atualizações sendo necessário que o docente mantenha-se em constante investigação e incorporação de novas fontes para o ensino de história, pois é dele a responsabilidade da mediação entre os sujeitos, o mundo e suas representações. Cabe ao docente a compreensão dos diversos tipos de fonte como elementos constitutivos de uma realidade sociopolítica e também de não perder de vista as especificidades dos problemas vividos. Ana Maria Monteiro (2007) ressalta que a História escolar, é reinventada a cada aula variando conforme as situações de ensino específicas. Sua aplicabilidade não se limita a selecionar o que há disponível na cultura em um determinado momento histórico. O saber escolar tem como sua principal função reorganizar, reestruturar e transpor didaticamente.

O docente, nessa perspectiva, deve compreender o seu papel no processo da transposição didática. Partindo das discussões que diferem o saber acadêmico do saber escolar, podemos analisar que Monteiro (2007) nos alerta para os perigos do não reconhecimento da pluralidade do saber, quando o docente pode acreditar que a transposição didática é apenas uma adaptação de linguagens, quando na verdade é um exercício complexo de produção de conhecimento. A escola, enquanto geradora de conhecimento, dialoga com a academia e se apoia no saber acadêmico para produzir conhecimento, o que não significa que tal conhecimento seja inferior ou que a escola não tenha seu papel fundamental na socialização dos saberes e o saber escolar como portador da sua

própria forma de constituição, introduzindo uma nova forma de compreender e questionar o conhecimento internamente.

Fonseca (2012) afirma que certas práticas culminam em um mero faz-de-conta onde o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Isso porque a instrumentalização de certas metodologias não fazem nenhum sentido para o educador. A prática de aplicar um conteúdo e passar um trabalho valendo pontos em nada contribui para o aprendizado do aluno. Trabalhar com determinado conteúdo, sem um roteiro para a problematização do tema, uma fonte ou a bibliografia só provocam no aluno a comportamento mecanizado de “caçar” respostas, copiando respostas de alguma bibliografia ou da internet sem nenhum esforço de investigação, análise e síntese. Esse trabalho de pesquisa desenvolvido nesses moldes nada mais é que uma forma do professor cumprir as “metas” do programa e do aluno conseguir pontos de maneira descomplicada.

O ensino tem que partir da realidade do aluno. Pois, é a partir disso que o aluno ao compreender o sentido do conteúdo, estabelecerá uma relação com sua vida prática, com seu mundo e com a sociedade na qual está inserido, para que o conteúdo estudado apresenta significações. Assim, a reconstrução do saber precisa partir da interação professor/aluno.

Se a lógica da prática docente é fundamentalmente construtiva, alunos e professores buscam constantemente a investigação e a produção de conhecimentos sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de história e do saber. (FONSECA, 2005)

Portanto, é importante a necessidade de se estabelecer uma estreita relação entre o saber que o aluno já possui e o saber escolar. Educação é transformação, movimentos entre aluno e professor. A educação emancipatória teria como principal função transformar os sujeitos históricos em agentes políticos, que pensam, que agem, que refletem, e que utilizam a palavra, a dialética como “arma” para transformar o mundo. Ou como diria Mészáros (2008, p.13),

educação transformadora se propõe a construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Para ele, uma educação para além do capital deve andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico, cultural e político hegemônico. (Idem, p.12) .

## **Programa Residência Pedagógica (PRP): algumas reflexões e experiências**

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem como principal objetivo instigar o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Esse novo projeto é uma evolução do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que visa estreitar laços entre as Universidades e as escolas públicas com a promoção do desenvolvimento humano e profissional dos formandos.

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. O Edital Capes 06/2018, apresenta que o Programa tem como principais objetivos:

- I) Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II) Induzir a reformulação da formação prática

nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III) Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; IV) Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (EDITAL 06/2018).

Dessa forma, o edital prevê que a oportunidade de uma formação integral para o residente, em que a práxis se aproxime da sua realidade. É a partir das observações da organização da gestão escolar, às vivências na escola campo, que irá possibilitar aos estagiários o conhecimento nas rotinas educacionais e participar ativamente deste universo educativo que é a escola. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, observação da gestão escolar, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora, contabilizando um total de 440 horas. O item 3.1 do Edital 06/2018 consiste que:

A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura.

O Programa foi implantado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Goiânia, em agosto de 2018 que oportunizou 30 vagas para alunos do curso de Licenciatura em História matriculados do quinto ao oitavo período. A seleção dos bolsistas, escolas parceiras e professores preceptores foi feita por meio do Edital 34/2018 PROEN. Uma das escola campo foi o Colégio Estadual Murilo Braga, no qual fizemos o processo de Residência Pedagógica desde o início do programa.

O Colégio, localizado no bairro do Setor Leste Vila Nova, em Goiânia, funciona nos três turnos, oferecendo Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trabalha com 30 turmas de alunos, sendo distribuídos da seguinte forma: 13 turmas no turno matutino, abarcando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No turno vespertino há 09 turmas, englobando o Ensino Fundamental. Já no turno noturno, a escola funciona com 06 turmas, todas de Ensino Médio. No período noturno, a escola oferece a modalidade de Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Novo (PROFEN - Programa de Fortalecimento do Ensino Médio Noturno), implantado e organizado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Por se tratar de uma escola estadual, e localizada numa região metropolitana, atende o próprio bairro e regiões circunvizinhas. São filhos de trabalhadores, e muitos deles advêm de rede municipal ou estadual para a escola e apresentam consideráveis deficiências na leitura e escrita, o que corrobora para o aumento do índice de dependências e reprovações. A escola- campo, afirma no Projeto Político Pedagógico (PPP) que ao terminarem o ensino médio, os alunos estarão capacitados para concorrerem ao vestibular e concursos. Ressalta também que vários alunos conseguem ser aprovados nas Universidades conceituadas no Estado.

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Murilo Braga é pautado numa gestão democrática e horizontal. Tem como principais compromissos os patamares de reflexões: as leituras, as qualificações, metodologias e didática renovada, estudos de problemas locais e ambientais; inclusão social; a família na escola; ci-



culos de palestras educativas e reconhecimento da diversidade cultural que compõe a sociedade. O propósito norteador de todo o trabalho é buscar o desenvolvimento progressivo dos alunos, por meio de atividades geradoras de situações de aprendizagem reais e diversificadas, a melhoria da qualidade de ensino, permitindo assim a formação intelectual, social e moral do educando para o exercício da cidadania. O Colégio tem se preocupado com as transformações ocorridas na sociedade globalizada e por isso constrói uma sugestão pedagógica que rompa paradigmas e propõe a formação de uma sociedade mais humana. Dessa forma, o PPP apresenta como inovação a mola mestra do ato de se relacionar, do ato de ensinar, de aprender, de refletir e pensar. Infelizmente, às experiências vividas e acompanhadas durante o PRP na escola campo, a realidade se mostrava completamente diferente das propostas do PPP da escola. Às aulas, pelo menos às que acompanhamos, o espaço escolar é bem precário, alguns professores não utilizavam do instrumento de apoio para às aulas, o livro didático, e não apresentavam essa conexão entre realidade dos sujeitos, alunos, e os conteúdos da disciplina ministrados.

Compreendemos a disciplina de História como fundamental na formação crítica e intelectual do indivíduo, para a sua vivência em comunidade, visto que sem habilidades mínimas para interpretar e compreender os universos culturais, sociais, políticos e econômicos a sua volta, ele pouco contribui para a sua formação humana e em sua construção autônoma e emancipada. Assim como a educação tem o principal objetivo de humanizar pessoas, a formação histórica visa a construção dessa identidade cidadã do ser, para que o mesmo se torne capaz de se impor, de criticar, de questionar e de ser capaz de fazer escolhas conscientes num meio coletivo. A formação de cidadãos, vai muito além da compreensão de seus direitos e deveres em sociedade, mas também, compreender que através da história que o passado não é estático.

Ao longo desses três semestres (2018/2, 2019/1, 2019/2), foram desenvolvidas atividades no colégio que nos proporciona-

ram múltiplas experiências ao longo do nosso percurso formativo. Desde o planejamento de aulas-oficina até as intervenções pedagógicas diretas culminando no último semestre, tivemos contato com várias dificuldades entre o planejamento e a execução. Em alguns casos, pudemos contornar algumas delas e em outros, foi necessário rever algumas práticas relacionadas ao planejamento. Logo de início, no primeiro semestre do projeto, nos deparamos com diversos problemas típicos da realidade educacional brasileira. Entre os principais, o desinteresse dos alunos, dificuldades para desenvolver as atividades propostas, de concentração, para ler, professores desmotivados e dificuldades até de acesso aos materiais didáticos.

No primeiro semestre (2018/2), foi proposta uma aula-oficina com o tema: “História e fotografia: Os espaços da cidade de Goiânia e suas representações”. Na realização da intervenção pedagógica, a indisciplina, apesar de não estar presente naquele evento de forma marcante, se fez por meio de conversas paralelas e vários pedidos para que os alunos fizessem silêncio. Grande parte dos alunos se mostraram confusos com a pergunta sobre modernidade e arcaísmo. Nota-se que nesse modelo de escola tradicional dominante, o aluno na condição de tábua rasa permanece. Quando o mesmo se vê confrontando com uma questão que desenvolva um mínimo esforço de criticidade e imposição sobre o tema tratado, ele acaba se recolhendo. Nessa experiência pudemos perceber muitos demonstraram o desconhecimento dos termos trabalhados mesmo depois da discussão realizada nas exposições. Isso mostra que o assunto partindo do conhecimento prévio dos alunos poderia ser uma saída possível para esse problema, combinado a uma roda de conversa após as análises das fotografias para que os educandos tivessem a oportunidade de socializar os conhecimentos desenvolvidos e as experiências vivenciadas.

Outro dificultador foi a projeção da quantidade de alunos que participariam da aula oficina. Inicialmente foi-nos informado pelo professor preceptor que seriam cerca de 80 alunos. Esse nú-

mero que já não era ideal para a realização de uma oficina acabou por se multiplicar. No dia da realização, participaram cerca de 140 alunos, o que dificultou em tudo a execução das etapas, e principalmente das atividades a serem realizadas. Não houve nenhum momento para reunir ideias prévias dos alunos para que pudessemos partir para as discussões por aquelas ideias. Os materiais não foram suficientes devido à quantidade de alunos; faltaram fotos para serem analisadas, e também roteiros para a análise das fotos. O problema poderia ter sido solucionado com a formação de grupos maiores, mas devido a superlotação do local, não havia espaço para que os alunos pudessem se dividir em grupos.

A aula oficina assumiu uma forma de palestra. Não houve interação com os alunos devido ao barulho, a quantidade, e o tempo que não seria suficiente. Éramos cinco estagiários para acompanhar 140 alunos, logo, não fomos capazes de atender todos os alunos com dúvidas e não pudemos compartilhar experiências em formato de roda de conversa, o que seria realizado caso houvesse tempo para tal. Outra parte do planejamento que não foi concretizado foi a produção do mural com o resultado da aula oficina. Devido a uma falha de comunicação, não nos atentamos para o calendário letivo da escola, sendo que a oficina foi realizada na semana das provas finais. Na semana seguinte, quando o mural seria exposto, haviam poucos alunos frequentando a escola. Somente os alunos que ficaram com pendências em matérias que compareceram a escola na semana seguinte. A grande maioria já estava de férias.

No segundo semestre (2019/1), a experiência de regência no semestre foi realizada por meio de aula-oficina. Com o tema Escravidão já escolhido, delimitamos o recorte da escravidão urbana e rural no Brasil, compreendendo os ofícios desenvolvidos pelas pessoas escravizadas no Brasil no século XIX. Nosso objetivo foi analisar com os alunos as produções iconográficas enquanto fontes, que interpretam um olhar sobre a escravidão na cidade do Rio de Janeiro do século XIX, contextualizando o período histórico em que essas fontes foram produzidas e identificando através

das fontes iconográficas as ocupações desenvolvidas pelos cativos, bem como o cotidiano daqueles povos. A proposta da aula-oficina foi planejada para ser expositiva e dialogada junto com os alunos de forma que os mesmos tivessem participação ativa na construção do próprio conhecimento e compartilhasse esse conhecimento com os colegas.

A contribuição dessa experiência foi de grande importância para nossa formação docente. Através da intervenção realizada, pudemos perceber diversos elementos que contribuem para o nosso amadurecimento. Um fator muito importante foi o de poder instigar a curiosidade e a participação dos alunos que até então participavam da aula de modo passivo no modelo de transmissão de conhecimento. Essa afirmação se sustenta pelo fato de que em todas as atividades propostas durante o semestre, a maioria desses discentes não participavam de maneira ativa e copiavam as respostas de colegas. Tal prática, que também pode ser encarada como preguiça ou cansaço, pode e deve ser superada. Poder realizar com esses alunos aulas diversificadas com diferentes fontes e propostas de aprendizado já surtiu efeito logo no primeiro contato. Nota-se que por mais que a grande maioria esteja sufocada por um modelo tradicional, ainda podemos instigá-los na produção do conhecimento.

Essa experiência contribuiu muito na nossa formação, principalmente pelo fato que pudemos notar que alunos que eram desacreditados são capazes de aprender e se interessar por algum conteúdo desde que o professor saiba utilizar-se do método e da didática adequada para aquele público. É de extrema importância que estejamos sempre atentos a realidade dos nossos alunos para que não cometamos o erro de enxergá-los de forma padrão submetendo-os a modelos ideais de educação. Mais do que conhecimento, devemos estar sempre abertos a conhecer a realidade e as melhores metodologias a serem aplicadas para cada turma. Podemos avaliar essa experiência como positiva, pois ao conviver com um problema durante o semestre, pudemos refletir e planejar uma forma de superá-lo quando tivemos a oportunidade.

Em vários momentos em que podemos presenciar e observar as aulas, notamos os alunos dispersos ou até distraídos com celular ou até mesmo saindo muito da sala. Com a realização da aula oficina, percebemos que o contato dos alunos com as fontes provocou o efeito inverso: a oportunidade de participar de uma aula que na realidade da maioria não é corriqueira despertou o interesse e a curiosidade do aluno em participar e saber mais sobre o tema. Nota-se que nesse modelo de escola tradicional dominante, o aluno em um primeiro momento não se mostra disposto a participar, mas com o devido espaço e a didática adequada, os mesmos perdem a timidez e participam normalmente das aulas. Nessa experiência pudemos perceber muitos demonstraram o desconhecimento dos termos trabalhados mesmo depois da discussão realizada nas exposições.

Parte desse problema pode ser entendida pela resistência docente em permitir a participação dos alunos de forma mais ativa. A manutenção dos alunos em suas zonas de conforto por um lado cria barreiras enormes no aprendizado. Muitos alunos demonstraram indisposição durante o semestre com as atividades avaliativas, adotando a prática de copiar as respostas de algum colega. Em algumas atividades desenvolvidas notamos que o senso crítico dos alunos é pouco aguçado e na concepção dos alunos, a aprovação é quase certa no sentido de que apenas a presença bastaria para a aprovação, sem participação nas aulas. O mais interessante foi confrontar essa indisposição dos alunos com o modelo de aula oficina dialogada, pois com a divisão em grupos, a grande maioria se viu encorajada a participar ativamente das discussões, problematizando e até ressignificando o conhecimento de maneira autônoma.

Outro fato a ser analisado é a necessidade do aluno participar ativamente e ter a curiosidade aguçada nas aulas. Faz-se necessário mais momentos que despertem o senso crítico e a autonomia do aluno, visto que nosso papel nesse processo como professores é de mediadores e não de transmissores de conhecimento. O aluno deve ser o centro do processo tendo voz e vez, precisa participar ativamente no seu processo de aprendizagem. É necessário que

nessa proposta, os educandos possam compartilhar conhecimentos e experiências entre os próprios colegas, para que os mesmos saiam da sua zona de conforto, desenvolvam senso crítico, sejam capazes de criar suas próprias redes de conhecimento e ressignifique seus conhecimentos adquirindo autonomia.

No terceiro semestre (2019/2), pudemos participar de forma mais ativa no processo de aprendizagem desses alunos. Nesse período, as intervenções pedagógicas se concretizaram na forma de regência que seria realizada regularmente. Dentre os temas trabalhados, adotamos aulas mais expositivas seguindo o modelo já praticado pela professora preceptora. Dessa forma, todas as aulas foram organizadas de forma que no primeiro momento, realizaríamos a exposição dos conteúdos e no segundo momento, aplicaríamos atividades de verificação de aprendizado. As turmas eram do primeiro ao quarto período do Novo Ensino Médio, e compareceríamos no colégio às quintas e sextas feiras.

No período de regência, o contato direto com os alunos nos deixou frente a frente com os problemas relatados desde o primeiro contato. Inicialmente notamos uma grande resistência por parte dos alunos na execução das atividades propostas, visto que os mesmos estavam acostumados a realizar as atividades e terem a correção na mesma aula de forma que a maioria aguardava a correção sem ao menos tentar responder as atividades e mesmo assim tinham nota creditada. Nós, estagiários, decidimos adotar algumas medidas para que os educandos pudessem participar das aulas e realizassem as atividades que fossem propostas. Entre as que mais surtiram resultados positivos foram as de recolher as atividades para corrigir e fazer a devolução na próxima aula. Com o passar do tempo, a maior parte dos alunos que resistiam, começaram a ceder.

Outra medida que teve bastante resistência foi o estímulo à participação dos alunos nas aulas. Enquanto se há uma enorme predisposição para conversas paralelas, pouco participam nas atividades e até quando é solicitado para que algum aluno leia o material didático, raramente tem-se retorno. As turmas também apresentam

bastante dificuldade em trabalhar em grupos, sendo muito individualistas. A única colaboração perceptível é o ato de copiar respostas prontas para entregar a atividade. Durante os meses da regência, pudemos produzir todo o material didático a ser trabalhado nas aulas e também tivemos autonomia para planejar todas as atividades – incluindo as avaliativas –. Apesar das turmas apresentarem pouca afinidade com os conteúdos trabalhados, expondo uma carência que não foi suprida no ensino fundamental, na maioria das ocasiões as intervenções ocorreram como o planejado.

## **Considerações finais**

A educação é um movimento construído que tem como objetivo principal que todos os indivíduos aprendam. Essa educação permanente está ligada a compreensão de seus reflexos e influências na realidade concreta e na realidade prática. Saul e Saul (2013) ressaltam que apesar das condições adversas e das subvalorização do diálogo, é fundamental ter clareza que a transformação na formação não sem conflitos, porém é necessário cultivar uma esperança ativa. Ressaltam ainda que a concretização de uma escola democrática, horizonte do PPP, passa por necessárias transformações na formação dos professores, na perspectiva da educação problematizadora, exigindo um caminhar simultâneo na direção de um currículo humanizador e cada vez mais crítico. É importante ressaltar que o professor não é o único responsável pela dinâmica e entusiasmo da sala de aula, pois como afirma bell hooks (2017, p.19) “a sala de aula é uma comunidade”, é um fazer coletivo, entre professores e alunos.

O processo de formação de professores deve ser e ter uma dimensão coletiva, para proporcionar aos formandos experiências por meio das quais eles possam integrar seus conhecimentos, articulando-os na prática docente. Por isso a importância de programas que incentivem e busque mudanças e melhorias na formação

de professores, na prática docente e que crie oportunidade e espaços para a troca de ensino-aprendizagem, e da redes de saberes. É preciso repensar as práticas, metodologias e estratégias para melhorar o ensino-aprendizagem, pois como afirma hooks (2017), o prazer de ensinar e aprender é um ato de resistência.

Portanto, o papel da educação é soberano, transformador, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar, virar as condições objetivas de reprodução das classes dominantes, quanto a formação de indivíduos questionadores, que agem refletindo e com a intenção de mudar ou adentrar as brechas do sistema. Ensinar de um jeito que respeite e proteja às almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2017, p. 25)

Como ressalta a autora, é preciso que o processo de educar seja feito sob todos os aspectos, do início ao fim, sempre em aberto. Para que assim, a educação estabeleça prioridades, as necessidades dos indivíduos presentes e envolvidos nesse sistema.

## Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor.W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. A pesquisa e a produção de conhecimento em sala de aula. In: **Didática e prática de ensino de História**. 13ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

GIROUX, Henry A. e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10.ed. São Paulo:Cortez, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: KENSKI, Vani Moreira. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 2000.



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

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes ensinam: o saber escolar. In: \_\_\_\_\_. **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOYSÉS, Lúcia. A ênfase na aprendizagem por compreensão. In: MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. Campinas, SP: Papyrus/EDUFF, 1995, pg. 21-37.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Verônica Borges de. Base Nacional Comum: a autonomia docente e o currículo em debate. **Revista Teias**. v. 15, n. 39, p. 24-42, Currículo, Políticas e Trabalho Docente, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o PPP da escola. **Revista Teias**. Rio de Janeiro: UERJ, vol. 14, n. 33, p. 102-120, 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem às escolas?. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101>.

# Breve balanço sobre a relação teoria e prática entre os residentes do PRP/ IFG – núcleo de História

Fabrcio Pereira Feliciano<sup>1</sup>  
André Costa Aciole da Silva<sup>2</sup>

## Resumo

Como já é de conhecimento de todos envolvidos no âmbito educacional, o PRP surgiu como a proposta de colaborar no aprimoramento do estágio supervisionado. Este é um elemento importante dentro das licenciaturas pois faz, de forma provocativa, o elo entre a teoria, que é ensinada nas salas de aula das IES e a prática dentro das escolas campo. Nas salas de aula, junto com os alunos, vivendo *in loco* as experiências e as dificuldades do ensino público em nosso país, os residentes/estagiários são forjados e podem dar os seus primeiros passos na construção do seu objetivo: tornar-se um professor. Através de seu trabalho empírico na escola de forma geral e dentro da sala de aula, as etapas desta construção de um “novo professor” vão sendo construídas. Assim, entendemos que a interação entre promovida pelo PRP, apesar da necessidade constante de aperfeiçoamento, demonstra que a presença dos professores em formação nas escolas campo é uma ação extremamente relevante para a concepção teórica e prática de novos docentes.

**Palavras-chave:** Teoria, prática, docência, ensino, História.

Este artigo tem como foco principal realizar um balanço e tentar levantar algumas reflexões a partir do trabalho realizado pelos residentes da Licenciatura em História do IFG (Instituto Federal de Goiás). Esse trabalho foi desenvolvido através PRP em intensa relação com as atividades do Estágio Supervisionado dos residentes que es-

---

1 Graduado em História pela PUC-Goiás, professor da rede estadual de educação de Goiás, professor preceptor do PRP Edital Capes 06/2018. Email: felicianopfabricio@gmail.com

2 Professor EBTT do IFG – Campus Goiânia, professor orientador do PRP Edital Capes 06/2018. Email: andre.silva2@ifg.edu.br

tavam em seus últimos semestres da graduação. O tempo de duração do PRP foi de aproximadamente 18 meses, sendo que o projeto foi iniciado em agosto de 2018 e finalizando em janeiro de 2020. As considerações que aqui tecemos levam em conta as atividades decorridas no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, que fica localizado no Setor Aeroporto, na cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás, assim como conta com os registros dos encontros semanais entre o docente orientador e os preceptores das outras escolas campo.

As atividades nas escolas campo e no IFG (Instituto Federal de Goiás) se realizaram no âmbito do Programa de Residência Pedagógica que compõe o Programa de Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, da Capes, regido pela Portaria Capes nº 175, de 07 de agosto de 2018. Vale ressaltar que, para que o programa fosse exequível, a proximidade e o apoio de todo o corpo docente da Licenciatura em História do IFG foi fundamental, especialmente no que tange ao suporte teórico e de orientação das atividades na IFES em consonância com as demandas da escola campo. Assim, pudemos observar que a parceria entre escola campo e as IFES é essencial na formação docente.

Para um apresentarmos esse breve balanço, gostaríamos de retomar algumas informações do Programa de Residência Pedagógica. O programa surge com o objetivo de colaborar na formação inicial de professores e por isso destacamos três (3) de seus principais objetivos, conforme portaria gabinete nº 259, de 17 de dezembro de 2019:

“I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;  
(...)

III - Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e  
IV - Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores”.<sup>3</sup>

---

3 Todas as disposições normativas do PRP encontram-se disponíveis em: < <http://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> >

Ainda que pessoalmente (autores e leitores), possamos selecionar um objetivo como mais importante, gostaríamos de destacar um ponto em específico. Tal aspecto requer, pelo menos uma breve reflexão, pois permite apontar para um ponto que consideramos essencial. Não pretendemos, nessa reflexão, promover qualquer aprofundamento epistemológicos sobre esse ponto. Gostaríamos, sim, de tecer algumas considerações a partir da experiência vivida tanto na escola campo quanto no acompanhamento dos residentes na Licenciatura em História do IFG.

Enfim, o aspecto que pretendemos destacar trata da necessidade de formar professores para a educação básica ressaltando a importância da relação entre a *teoria* e a *prática* na vida profissional dos docentes em formação e dos docentes que estão em atuação e que procuram aprimorar sua atuação na escola. Ao considerar a relação entre *teoria* e *prática* ressaltamos um ponto que compreendemos ser relevante e que já promoveu várias reflexões elaboradas em forma de artigos, monografias, dissertações, teses e que, no campo das experiências vividas em salas de aula na escola campo, pudemos observar.

No trabalho desenvolvido as escolas campo, em especial, na fase de imersão e semi-regência, os preceptores notaram que os residentes relataram que sentiam certo distanciamento entre o trabalho acadêmico desenvolvido com a bibliografia, fontes, discussões teórico-metodológicas promovidas no âmbito da IFES e o que realmente acontece em uma aula de História. Nossa impressão foi, naquele momento, de que os residentes, de certa forma, estavam descrentes com seu percurso formativo. Muitas vezes erámos surpreendidos com perguntas: *“Por que tivemos que ler tal texto se ele nem pode ser aplicado em salas de aula? Se nossos estudantes nem estão preparados para esse debate?”*. Nesses momentos pudemos notar como, até certo ponto, os residentes acreditavam se tratar de ambientes muito distintos e até antagônicos. Essa parece ser uma constatação que assombrou os residentes em todas as escolas campo: um pretensão distanciamento entre teoria e prática.

Gostaríamos de apontar que compreendemos essa aflição dos residentes mas, temos que lembrar que tal aflição possivelmente decorrer de uma percepção de que o conhecimento obtido na academia precisa ter aplicabilidade imediata. Quer dizer, estamos vivendo em um ambiente que valoriza aquilo que tem funcionalidade prática e imediata, que serve para alguma coisa e tem que ser agora, caso contrário não é útil nem importante. Nesse sentido, os saberes e o conhecimento produzido no âmbito das ciências humanas são desacreditados precisamente por não poderem ser aplicados de imediato. Esse ambiente onde os saberes e o conhecimento têm que ter utilidade é aprofundado, inclusive, por agentes públicos que, em diversas situações, têm desvalorizado tanto as Ciências Humanas como os docentes. Várias afirmações do atual Ministro de Estado da Educação corroboram para ampliar essa percepção<sup>4</sup>. Estávamos, portanto, diante de um questionamento legítimo dos residentes que, todavia, era elaborado de forma equivocada pelos mesmo.

Durante esse percurso de 18 meses, tempo que duraram as atividades previstas pelo Edital Capes 06/2018, nosso intuito foi levar os residentes e futuros professores a mudar as perguntas: *“Por que tivemos que ler tal texto se ele nem pode ser aplicado em salas de aula? Se nossos estudantes nem estão preparados para esse debate?”* para as seguintes questões: *“Como podemos levar as reflexões de tal texto para as salas de aula? Como preparar nossos estudantes da educação básica para participar desse debate?”*.

Mesmo com esse suporte, mesmo considerando que os residentes encontravam-se em processo de formação inicial, os docentes preceptores relataram que, parte ou quase totalidade dos residentes, em suas primeiras atividades de regência em sala tentam aplicar a metodologia de uma aula expositiva que estão acostumados em suas aulas na IFES. Nos encontros semanais entre do-

---

<sup>4</sup> Apenas a título de exemplo veja a reportagem disponível em: < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/26/bolsonaro-faculdades-humanas-investimento.htm> > e < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48070180> > Acesso em: 23/04/2020

cente orientador e preceptores, destacaram-se os relatos, por parte destes, onde se indicava que o residente, já no papel de regente acabava, de forma involuntária, desenvolvendo um modelo de aula expositiva que se tornava complexa para os alunos. Assim, observavam os preceptores, os residentes se frustravam ao perceber que a sua aula, preparada com tanto afincamento, não gerava interesse para parte dos alunos.

Outro aspecto destacado pelos preceptores, no início da fase de intervenção e regência, trata da linguagem trabalhada em sala de aula. Na perspectiva dos preceptores, os residentes usavam uma “linguagem rebuscada” e cheia de termos abstratos, fazendo com que o aluno da rede pública de ensino fique cada vez mais confuso e desestimulado. Ao considerar as falas dos professores preceptores, podemos considerar como Montoan (2015) estava correto ao afirmar que:

“Aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprender desse aprendizado, que nos refreia nos processos de resignificação de nosso papel de professor seja qual for o nível de ensino em que atuamos”.

Portanto, era preciso avançar em estratégias de ensino que pudessem dar conta de provocar a superação dessa situação. Foi no contato com a realidade das escolas, a partir das demandas da realidade de cada uma delas, que pudemos adequar o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de História do PRP/IFG buscando produzir ferramentas e instrumentos que pudessem colaborar para superar tanto essas dificuldades pontuais como a impressão de uma dicotomia entre teoria e prática.

Seja das reflexões surgidas a partir das leituras indicadas nos encontros presenciais ou mesmo das demandas da realidade vivida nas escolas campo, todos os agentes envolvidos no projeto do PRP, trabalharam nesse sentido. As produções didático-pedagógicas alcançaram um número alto em decorrência das mais variadas

frentes de atuação e do público envolvido<sup>5</sup>. Banners e cartazes pedagógicos, banco de imagens, estratégias e sequências didáticas, folders, mapas conceituais, mídias e materiais eletrônicos, planos de aula, preparação de aulas e estratégias didáticas, preparação de estratégias e sequências didáticas, preparação de minicursos, produção de objetos de aprendizagem, produção de roteiros de estudo, apoio no desenvolvimento dos projetos educacionais realizados pelas escolas campo, sínteses e análises didáticas, entre outros, podem ser apontados como resultado do esforço de residentes, preceptores e docente orientador para a superação dessas dificuldades na escolarização/re-escolarização do conhecimento e percepção de uma dicotomia entre teoria e prática.

Apesar de muitos avanços, ainda observamos que é preciso aprofundar a formação e preparação de nossos futuros professores. É nítida a necessidade de fortalecer o campo da prática e modo a conduzir o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional. Nesse sentido, o curso de Licenciatura em História do IFG tem aprofundado sua atuação na formação inicial e continuada dos docentes. Entendemos que, entre outras experiências de sucesso - destacamos as atividades desenvolvidas nas Prática como Componente Curricular - o modo como se organiza nosso estágio supervisionado vêm corroborar com uma melhor formação dos licenciandos<sup>6</sup>.

Assim, desejamos ressaltar que, no processo de formação docente, importa aproximar, ainda mais, estes dois campos de cons-

---

5 O Núcleo de História do PRP/IFG estava presente em três escolas campo e atuando em diversos níveis de educação e com um público também variado. Atuamos em um colégio estadual de período integral, que atende estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental, em um colégio da rede estadual que oferece a modalidade de EJA e em um colégio estadual que oferta o ensino médio regular.

6 No PPC do Curso de Licenciatura em História do IFG é possível encontrar maiores informações sobre nossa proposta de estágio supervisionado que está dividido em quatro (4) etapas sendo a primeira etapa desenvolvida em espaços não formais de ensino como museus, memoriais, arquivos públicos entre outros e as etapas restantes no âmbito das instituições escolares. PPC e mais informações disponíveis em: < <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-historia/CP-GOIANIA> > Acesso em 25/03/2020.

trução do conhecimento como uma das formas de superar essa percepção de dicotomia entre teoria e prática. Ou seja, apenas por meio de uma efetiva sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura podemos dar passos importantes para a superação de vários entraves no ensino de forma geral e no ensino de História de forma particular.

Nesse sentido, programas como o PRP tem papel primordial uma vez que colaboram para aprimorar as práticas, já existentes no estágio supervisionado, e que buscam aperfeiçoar a ação docente. Mas, então, como o PRP pôde colaborar para aprimorar as práticas já existentes no estágio supervisionado? Enfim, qual foi/ foram o(s) ponto(s) chave nesse âmbito?

Bom, acreditamos que, pelo menos, quatro pontos devem ser destacados. Primeiro, trata-se de um projeto que faz parte de uma política de formação de professores gerida pela Capes envolvendo as esferas federal, municipal e estadual<sup>7</sup>. Pode parecer pouca coisa mas, o fato de ser um programa federal, cria uma impressão positiva e gera um ambiente de maior receptividade, de modo especial, aos residentes. Segundo, há uma contrapartida aos envolvidos em forma de cotas de bolsa. Os preceptores, residentes e o docente orientador comprometem-se e produzem mais considerando a vantagem pecuniária envolvida. Terceiro, a presença sistemática dos grupos de residentes nas mesmas escolas campo, pelo período de 18 meses, possibilitou aos mesmos conhecer melhor a escola, seus agentes e se apropriar de forma mais efetiva das discussões feitas no IFG<sup>8</sup>.

Por fim, o último ponto a destacar, foi que, em relação com todos os outros pontos elencados assim como tendo em mente as atividades desenvolvidas na IFES, o PRP ajudou aos residentes a superar a impressão de um distanciamento entre teoria e prática.

---

7 No caso do Edital Capes 06/2018, houve muita dificuldade na inserção das escolas das redes municipais de ensino.

8 No nosso caso não foi preciso fazer troca de escola campo em nenhum momento dos 18 meses de duração das atividades.



Repetimos que se trata de uma impressão, de uma percepção por parte de residentes e preceptores, desse pretenso distanciamento entre teoria e prática.

No momento em que finalizo esse breve apontamento passamos pelo enfrentamento da pandemia causada pelo aumento de casos de contaminados e mortos pelo COVID-19, no Brasil e no mundo. Nesse ambiente, as instituições de pesquisa públicas e privadas, trabalham para desenvolver estratégias e instrumentos de detecção dos infectados, de combate efetivo ao vírus, de produção de medicamentos ou mesmo uma vacina. Basta olhar para esse momento para constatar que é a realidade que impõe às universidades suas necessidades e que pressiona para que essas instituições deem respostas aos fenômenos naturais e sociais.

Sempre foi assim, desde o surgimento da universidade na Idade Média, é a concretude que leva os pesquisadores a teorizar, refletir, problematizar e encontrar soluções para os problemas reais. Quando nos deparamos, em sala de aula ou na escola, com situações em que a “teoria” parecia não dar conta de resolver, o que fizemos? Nós nos voltamos para a produção acadêmica, refletimos a partir dela e, a partir do campo teórico, encontramos, inventamos ou adequamos as soluções para as situações concretas. Prova disso está na imensa produção de material didático-pedagógico feita pelos residentes. Assim, acredito que, constantemente, podemos promover um movimento dialógico que nos levou a uma conclusão: o que há, na verdade é uma impressão, uma percepção de um pretenso distanciamento entre teoria e prática que, por sua vez, só pôde ser compreendida na efetiva interação entre a IFES e as escolas campo.

## Referência bibliográfica:

MANTOAN, Maria T.E. *Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer*. São Paulo, Summus, 2015.

# O conhecimento como transgressão do sistema: experiências no Programa de Residência Pedagógica

Diana Rosa Rodrigues Ribeiro<sup>1</sup>

Aline de Souza Dias<sup>2</sup>

O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo. [...] o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula. (Bell Hooks, 2017)

## Resumo

O artigo trata da experiência das autoras nas atividades do PRP e busca mostrar como práticas educativas sistematizadas e ordenadas, como por exemplo as atividades das aulas-oficina, podem colaborar para a emancipação de docentes em formação e discentes das escolas campo;

**Palavras-Chave:** Ensino, História, aula-oficina, estágio, Residência Pedagógica.

## Introdução

O Projeto Residência Pedagógica, se assemelha ao Estágio Supervisionado desenvolvido nos cursos de licenciatura, sendo que ambos têm como objetivo a mediação entre a teoria adquirida em sala de aula e a prática, proporcionando a aproximação do estudante à realidade na qual atuará (PIMENTA e LIMA, 2012).

---

1 Graduanda em Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Goiás – 8º Período

2 Graduanda em Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Goiás – 8º Período

Desenvolve-se a partir de uma pesquisa de campo, por meio do qual, os estudantes de licenciatura poderão se familiarizar com o ambiente escolar.

O trabalho foi desenvolvido em duas instituições, sendo que o primeiro campo de trabalho foi o “*Colégio Estadual Colemar Natal e Silva*” situado à Rua 18 A, nº 106, no Setor Aeroporto (CEP: 74070-060), em Goiânia, no Estado de Goiás, cuja situação legal é a Lei nº 12.958/96. A modalidade do Colégio compreende o nível de atendimento ao Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O período de realização da ambientação no Programa de Residência Pedagógica nesta instituição se deu de agosto de 2018 a janeiro de 2019. E o segundo campo de trabalho foi o “*Colégio Estadual Murilo Braga*”, situado à Rua 200, nº 743, Vila Nova (CEP: 74.643-060) – Goiânia, Goiás, setor Central (situação legal: Lei nº 8.408/78). A modalidade da instituição compreende o Ensino Fundamental – II Fase – e o Ensino Médio – Regular. O colégio foi fundado em 02 de dezembro de 1952 e leva esse nome homenageando o Dr. Murilo Braga, que no período da fundação do colégio era o diretor do Instituto Nacional do Ensino Primário (INEP), e foi quem concedeu a liberação da verba para a construção da instituição. As duas instituições fazem parte da esfera Estadual.

As atividades constituíram-se no acompanhamento e auxílio em sala de aula ao professor regente, bem como no processo de pesquisas, e já neste último período de Residência, os residentes também trabalharam no desenvolvimento e aplicação de intervenções, sendo que em todas as aulas houve entradas.

Durante o período da Residência a turma desenvolveu um trabalho investigativo em sala de aula identificando perfil do alunado, bem como os conhecimentos prévios adquiridos tanto por experiências quanto por aulas anteriormente ministradas, e a forma que se desenvolve o processo educativo nas instituições, pois, por meio desta análise foi possível trabalhar a troca de conhecimento com os alunos.

Por meio dessa investigação foi escolhida a temática do Holocausto Judeu e o Nazismo no contexto da Segunda Guerra. A

escolha da temática parte do princípio de que é necessário para os alunos trabalhar o passado histórico tendo em vista a construção do pensamento dos indivíduos por meio da linha de investigação denominada de Educação Histórica. Essa área do conhecimento busca novas formas de se lidar com o passado histórico, atribuindo “uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, que é a formação da consciência histórica” (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 13). A prática da Educação Histórica está inserida na observação sistemática do real, de como os professores e alunos pensam, agem e vivenciam o seu cotidiano escolar e social.

Outra questão importante se insere sobre a compreensão do Holocausto, no período da Segunda Guerra, pelo uso escolar das fontes históricas. “O uso de evidências ‘fontes diversificadas quer em mensagem, quer em tipologias como objetos, espaços patrimoniais e imagens’ por alunos, fornece condições para que construam uma literacia histórica”, que se insere especificamente a uma lógica histórica que pressupõe a construção da consciência histórica (BARCA, 2011, p. 29 apud RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 22). Desta forma, a fonte escolhida para ser trabalhada é de caráter documental e se encontra no livro *O Diário de Anne Frank*.

Na obra de José D’ Assunção Barros (2015) entende-se que quadro teórico e metodológico remete a indagação: trabalhar “a partir de quais fundamentos?” (BARROS, 2015, p. 16). São estes fundamentos as visões de mundo, os paradigmas já construídos por autores, que utilizamos para a construção reflexiva e narrativa de resultados. Segundo o autor:

(...) a “teoria” remete a uma maneira de ver o mundo ou de compreender o campo de fenômenos que estão sendo examinados. Remete aos conceitos e categorias que serão empregados para examinar uma determinada leitura da realidade, à rede de elaborações mentais já fixada por outros autores (BARROS, 2015, p. 16).

Desta forma, para referencial teórico foram utilizadas obras que contribuíram para a apropriação dos seguintes conceitos: Segunda Guerra Mundial, Nazismo, Antissemitismo e Holocausto. Os autores utilizados foram: Luisa Rita Cardoso, com a obra “*Holocausto*”; Flávio de Campos e Regina Claro, com a obra “*O fascismo e o nazismo*”; Eric Hobsbawn com as obras *A era dos Impérios* e a *Era dos Extremos*.

De acordo com Barros (2015), a metodologia “remete a uma determinada maneira de trabalhar algo, de eleger ou constituir materiais, de extrair algo desses materiais, de se movimentar sistematicamente em torno do tema definido pelo pesquisador” (BARROS, 2015, p. 16). Assim, a metodologia empregada consistiu no levantamento bibliográfico sistematizado do conceito de aula-oficina e estágio (referenciados na Bibliografia), bem como se fez utilizar de fontes fotográficas e documentais, o livro *O Diário de Anne Frank*.

Para as atividades realizadas na escola campo, no período 2019/2 os residentes participaram de uma reunião, no primeiro encontro com a professora preceptora, que tratou dos trabalhos a serem desenvolvidos. Os estagiários foram divididos em dois grupos de quatro alunos para realizarem atividades em dias diferentes. Aos estagiários cabia o trabalho de pesquisa e produção de materiais a serem utilizados em sala de aula, como por exemplo, textos e atividades relacionadas ao currículo da turma, bem como as intervenções que foram distribuídas entre eles. Desta forma, o trabalho foi desenvolvido de forma sistemática buscando realizar, através dos objetivos pré-definidos, atividades que contribuíssem com o ensino-aprendizado através de materiais didáticos produzidos pelos grupos que possuísem uma narrativa que apresentasse o conteúdo de forma coerente e compreensível.

Através da análise do alunado, por meio de uma observação, foi possível verificar a forma a se conduzir o ensino aprendido por meio destes materiais didáticos que foram vários. Ainda por meio da investigação do alunado, foi possível verificar quais as demandas e necessidades existentes, para assim, apresentar um conteúdo

diferenciado, que fizesse parte de seu currículo escolar, porém que não ficasse somente no livro didático, mas fosse trabalhado de uma forma diferente, proporcionando uma ampliação do conhecimento.

Bell Hooks (2017) diz que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo e não de tédio, e no caso de o tédio aparecer deve-se buscar estratégias pedagógicas que modifiquem essa atmosfera. O uso de fontes como imagens, filmes e vídeos foi uma possibilidade de apresentar aos alunos a representação do real de forma ficcional (inculcando no aluno buscar nesses objetos a identificação do real e do fictício), tendo em vista a aula se fazer mais atrativa, enriquecedora e proporcionar com tranquilidade o desenvolvimento do projeto elaborado.

### **“O que é aula-oficina?”**

Por meio da narrativa de Anunciação e Sperandio (2012) entende-se que aula-oficina é uma forma diferenciada de se desenvolver uma aula, para que esta seja mais interessante aos alunos. Desta forma busca-se o rompimento com o tradicional, com o *livresco* e com as aulas centradas no professor e pretende-se tornar o aluno participante do processo. A aula-oficina, portanto, rompe com os modelos passivos e tradicionais de ensino, e privilegia o debate em sala de aula, o qual permite uma criticidade e reflexão por parte dos interlocutores.

[...] o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala (HOOKS, 2017, p. 18).

Assim, o conhecimento não se faz de forma a transmitir informações, mas há uma relação estabelecida, um processo de trocas entre os interlocutores que promove a construção de significados. E desta forma, o ensino de história se torna mais próximo da realidade do aluno, e este se vê parte do processo, ou seja, se entende como sujeito ativo na construção do conhecimento de história, e como participante da história.

Isabel Barca (2004) demonstra em sua narrativa que a aula-oficina é uma sistematização, ou melhor, uma organização por meio de um planejamento antecipado buscando, o professor de História, por meio de uma “compreensão do passado a partir das evidências disponíveis, uma orientação temporal que vise entender as relações entre um passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004 apud ANUNCIACÃO; ESPERANDIO, 2012, p. 134), fazendo de seu trabalho o mais competente possível.

Desta forma, o professor é, neste processo, o investigador social e organizador das atividades e os alunos devem ser o agente de seu próprio conhecimento. O professor é, portanto, um mediador do conhecimento, cujas atribuições devem ser feitas através de uma análise do alunado, verificando o perfil dos mesmos, assim como, sua condição econômica, social e cultural, para que isso seja utilizado positivamente no processo de aprendizagem.

Os saberes produzidos no ambiente escolar precisam adquirir uma proposição investigativa e construtiva, que supere o reprodutivismo do livro didático. Desta maneira, os professores, pesquisadores e alunos precisam dialogar com diversas fontes, pois são tais objetos que possibilita “reconstituir, explicar e compreender a história real” (FONSECA, 2003, p. 119). Trazer para dentro de sala de aula as experiências humanas de mulheres e homens contribui para a formação do aluno como um ser questionador e reflexivo.

Alunos e professores, como sujeitos da ação pedagógica, têm, constantemente, oportunidades de investigar e produzir co-

nhcimentos sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de história e do saber (FONSECA, 1993). Assim, a “distância, as “divergências” e até mesmo as “discrepâncias” entre os saberes históricos “científicos e didáticos” tornam-se objeto de discussão e análises críticas no processo de ensino, evitando a simplificação e a vulgarização tão comuns nas aulas de história (FONSECA, 2003, p. 119).

Levar pesquisas históricas para dentro do ambiente escolar é essencial para que o aluno possa entender que nem tudo que está no livro ou em outro material didático é verídico. A História tem suas divergências e discrepâncias e levar isso para dentro de sala contribui para que o aluno possa entrar em contato com a realidade de história de diversas sociedades ao longo do tempo, ou diversas pessoas em uma mesma sociedade. A investigação é necessária para romper com as generalizações e anacronismos que são difundidos no ambiente escolar.

De acordo com o Karnal e Tasch (2011), os vestígios do passado passam a ter importância quando oferecem um diálogo entre o presente e o documento (KARNAL; TASCH, 2011, p. 12). Por isso que sua utilização em sala de aula pode ser percebida quando os professores querem levar algum objeto que oferece uma relação entre o passado e o presente, a fim de gerar um entendimento maior com a turma.

Atualmente, os professores utilizam de diversos vestígios como fonte. Essa expansão advém da Escola dos Annales, que colaborou com o alargamento da noção de fonte histórica e com o surgimento de novos campos do saber, como a Política, a Economia, as Artes e etc. Por isso que o trabalho com as fontes em sala de aula permite também abordar diversos campos distintos, a partir da fonte escolhida, possibilitando ao professor utilizar de diversas formas de abordar fatos e temas históricos.

No entanto, para trabalhar com as fontes em um ambiente escolar é necessário utilizar de métodos específicos, pois lidar com



a fonte não é simplesmente realizar uma leitura dentro de sala de aula. De acordo com o capítulo: *As fontes históricas e o Ensino de História* da obra *Ensinar História* de Maria Auxiliadora Schimdt, o trabalho com a fonte passa por várias fases. De início é necessário identificar qual o tipo de documento, pois muitos podem ser identificados como fontes primárias e secundárias e suas tipologias.

O primeiro passo em sala de aula é fazer o aluno identificar o documento que está sendo trabalhado, se é uma fonte primária ou uma fonte secundária, e como ele se apresenta: de forma escrita, oral, iconográfica, material, arqueológica, por exemplo. Algumas fontes apresentam-se com múltiplas formas, como um mapa histórico, que é, ao mesmo tempo, registro escrito e visual (SCHIMDT; CAINELLI, 2004, p. 96).

Posteriormente, será necessário formular questões que orientem o aluno a entender o conteúdo que contém na fonte e ajudar em conceitos ou palavras que sejam desconhecidas. Para que em seguida possa ocorrer a identificação da fonte (documentos oficiais, leis discursos e etc.) e destacar que cada tipo de fonte produz um tipo de informação específica. E com isso, apresentar como que as fontes possuem conjuntos específicos presentes em cada temporalidade histórica, a partir da cultura, dinastias e ritmos de vida distintos.

Depois de identificar a fonte será necessário contextualizar o documento, situando no seu tempo e espaço e com isso investigar com os alunos a relação dos fatos estabelecidos por historiadores, pelo professor e outros meios, como o livro didático. Por isso, é fundamental instigar o aluno o gosto pela pesquisa em busca de uma consciência histórica. A crítica à fonte deve começar pela identificação de temas e argumentos, com a ajuda de questões problematizadoras, como: O documento corresponde ao que se procura saber sobre os fatos estudados? O documento procura expor a verdade? (SCHIMDT, CAINELLI, 2004 p. 101). E por último, é necessário apresentar e abordar alguns comentários referen-

tes à fonte, através de três etapas: Introdução (análise de dados); Desenvolvimento (explicação ou crítica da fonte); Conclusão (grau de interesse ou importância da fonte) (SCHIMDT, CAINELLI, 2004, p. 102).

Essa última etapa pode ser considerada como a conclusão de todo o processo que se dá quando trabalhamos com fontes dentro de sala de aula. Todo esse caminho percorrido possibilita ao professor realizar um tratamento adequado da fonte e apresentar ao aluno uma forma tanto didática quanto acadêmica acerca do trabalho do historiador enquanto pesquisador.

## **Apresentação do tema**

O tema utilizado na aula oficina foi “Holocausto Judeu e o Nazismo no contexto da Segunda Guerra Mundial” e para isso foram utilizadas imagens sobre o acontecimento histórico, bem como o objeto a ser analisado em sala de aula com a participação dos alunos, o livro *O diário de Anne Frank*. Por meio da temática o objetivo seria a compreensão e identificação do nazismo alemão relacionando-o ao Holocausto e a Segunda Guerra Mundial.

Desta forma, se faz necessário a compreensão de que a II Guerra Mundial foi um acontecimento, ou melhor, um conflito militar e global desencadeado por motivos que decorreram desde a I Guerra Mundial, em que os vencedores, Tríplice Entente, impõe um tratado chamado “Tratado de Versalhes” aos perdedores. Este tratado continha pontos com imposições aos perdedores, e mesmo que ele não definisse vencedores e nem perdedores, escolhia um culpado, a Alemanha. Esta era obrigada a ceder os territórios conquistados, bem como indenizar os países vitoriosos. E isso causou um problema econômico e político a este país, desta forma entende-se que o “Tratado de Versalhes” foi o que desencadeou o surgimento do Nazismo bem como seu crescimento.

A II Guerra Mundial teve início em 1939 e findou-se em 1945, sendo conduzida por interesses de grandes potências e envolvendo a maior parte das nações do mundo. Foi uma guerra marcada pelo Holocausto, por armamentos nucleares e muita tecnologia, e que dividiu o mundo em países Aliados e países do Eixo.

Faz-se necessário também a caracterização do Nazismo sendo este o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, que surgiu na Alemanha em 1920 em um contexto de grande crise política e econômica, depois da I Guerra Mundial. Crise gerada pelas imposições, por ela sofrida, com o anteriormente citado, “Tratado de Versalhes”. O partido era de extrema-direita e nasce embasado nos pensamentos nacionalistas extremistas, antissemitismo, antiliberalismo e exaltação a guerra, que eram bastante difundidos na Alemanha. Neste partido os membros se organizavam como tropas militares extremamente disciplinadas e devidamente caracterizadas por uniformes, bem como tinham uma obediência ao chefe do partido, o líder. Exploravam o sofrimento ocasionado pela crise econômica e política para firmar seu discurso. Com Hitler no poder, em 1933, são impostas uma série de mudanças no país introduzindo uma ditadura totalitária, caminhando para o fortalecimento militar e para o expansionismo territorial.

A partir deste ponto o assunto aborda o Antissemitismo, sendo este uma hostilidade ou discriminação baseada no ódio contra os Judeus e em seu histórico étnico. E diante desta perspectiva nazista, Hitler defendia uma purificação da raça, começando por expulsar os judeus da sociedade, atribuindo a eles toda a crise da sociedade alemã, bem como a derrota na I Guerra Mundial. Esse discurso amplia a violência promovendo uma perseguição aos povos Judeus, causando o Holocausto.

O Holocausto entendido como o extermínio, inicia-se com a violência aos Judeus e amplia-se para os negros, homossexuais, ciganos, deficientes físicos e mentais, pessoas que eram diferentes dos pensamentos nazistas de raça pura, ariana. Hitler defendia que os alemães eram essa raça livre de imperfeições. Estes povos

eram levados aos campos de concentrações onde ficavam presos e sofriam as mais absurdas formas de tratamento, até que eram levados para o extermínio.

Neste ponto da apresentação do tema se faz necessário discorrer sobre a obra *O Diário de Anne Frank* para situar os alunos no processo histórico, trazendo a representação do real ao tema estudado, pois a autora do diário é uma garota judia que foi presa e morta nos campos de concentração, fazendo parte deste processo histórico.

De acordo com Maria Auxiliadora Schimidt e Marlene Cainelli (2004) o trabalho como o documento histórico em sala de aula é importante para a desconstrução de determinadas imagens a respeito do passado e por meio de sua utilização o aluno tem contato pessoal e próximo com realidades do passado. Sendo este um instrumento que proporciona ao professor um diálogo com o aluno, saindo este da passividade e passando a ser participante do processo. Entretanto, deve-se rever o uso e o tratamento dos documentos para que não seja reproduzido o ato de utilizá-los apenas como mera ilustração.

## **Experiências – reflexão, produção e desenvolvimento**

Segundo Selva Guimarães Fonseca (2003) nos últimos anos do século XX o ensino de história como área de conhecimento teve grande debate sobre a produção de conhecimentos históricos diante das propostas metodológicas, tendo em vista a rotina da escola. Por meio deste debate surgiram novas propostas curriculares, sendo esta focada na formação de docentes e na investigação pedagógica, a pesquisa. Entretanto, a autora diz que, mesmo diante de empenhos a este respeito, a pesquisa em sala de aula no ensino básico é algo ainda inexistente.

Nos colégios campo pôde-se verificar isso como uma realidade, mesmo que o professor tente influenciar o aluno na pesquisa,

não há um direcionamento adequado. A frase dita pela autora “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende” (FONSECA, 2003, p.117) ainda é um fato em sala de aula, pois no ensino público os alunos ainda são vistos como inferiorizados e sem autonomia para participar do processo emancipatório. E sendo tratados desta forma os alunos se acomodam e não se preocupam em participar do processo. Também se dá muito valor na forma tradicional de notas, sendo este um fim importante para a conquista de um certificado de aprovação, e não como um meio para se verificar o conhecimento adquirido. E tudo isso vem da obrigatoriedade de se cumprir com o conteúdo do currículo programado.

Segundo Bell Hooks (2017) a educação deve ser libertadora, sendo o ato de educar uma resistência, um ato de amor. E é necessário que se busque o ir além do sistema tradicional para que ocorra a emancipação do aluno, ou seja, a superação por ele mesmo, para que ele mesmo ultrapasse suas próprias barreiras rumo à liberdade.

Portanto, as aulas foram pensadas de forma a contribuir com a emancipação do aluno, de forma a inculcar neste o desejo pela pesquisa, pelo conhecimento e pela autonomia. Esta aula-oficina foi planejada e realizada durante o período 2019-1 do Programa Residência Pedagógica, ou seja em um semestre. A produção da aula-oficina se fez de forma tranquila, pelo que o trabalho foi dividido entre os componentes do grupo de residentes, e cada um teve atribuição em uma parte do projeto. O desenvolvimento se fez por meio de uma visita semanal a instituição campo, onde os estagiários se encontravam e delimitavam o andamento da pesquisa, da revisão teórica e metodológica, da seleção das imagens e da forma como esta seria realizada.

A partir do plano de aula elaborado para essa temática, a aula-oficina foi sendo desenvolvida através dos seguintes objetivos: Compreender e identificar as características do nazismo alemão relacionando-o com o Holocausto e a Segunda Guerra Mundial; Conhecer a origem da palavra holocausto e seu significado após a segunda guerra mundial; Compreender o contexto da política

nazista e antissemita do governo alemão durante a segunda guerra mundial; Capacitar os alunos a conseguirem situar as fotos dos acontecimentos históricos mundiais (Perseguição aos judeus e Segunda Guerra Mundial) e da vida de Anne Frank em ordem cronológica; Valorizar o princípio do respeito aos direitos humanos e as diversidades culturais, nas análises dos processos históricos.

A aula-oficina seguiu em um primeiro momento uma metodologia expositiva por causa do andamento das aulas no período noturno. Os alunos precisavam se situar no contexto histórico e por isso ocorreu divisões entre os membros do grupo que procuraram apresentar e dialogar com os alunos acerca dos acontecimentos que antecederam a Segunda Guerra Mundial. Primeiramente, foi construído um painel de fotografias em mosaico (fonte) com imagens dos campos de concentração e outras com a figura de Hitler, para incitar nos alunos o horror do Holocausto.

A aula-oficina teve início com a apresentação dos antecedentes que se verificaram entre o período da Primeira e Segunda Guerra Mundial e que acometeram a Alemanha ao governo nazista de Hitler. Em seguida, foram apresentadas as políticas antissemitas, como os campos de concentração e os guetos, por meio de uma fotografia do Gueto de Varsóvia, decorrente do governo de Hitler. Foi sendo desenvolvido o conceito de Holocausto e como se desenvolveu a ideia de criar os campos de extermínio e com isso apresentando os grupos Einsatzgruppen (por meio de fotografias) já existentes que exterminavam judeus e outros grupos. Posteriormente, foi necessário apresentar os principais fatos geradores da segunda guerra e a ascensão e queda do nazismo na Europa.

Por último ocorreu o trabalho com a fonte documental, no qual foi apresentado um pequeno trecho da obra *O Diário de Anne Frank* (fonte). A partir desse momento ocorreu discussões e participações dos alunos acerca do cenário em que Anne escreveu seu diário, e quais eram as expectativas da autora frente à guerra e ao holocausto. Na sequência foi solicitado aos alunos que observassem as fontes disponíveis (fotos do Holocausto e o trecho

do diário de Anne Frank) para reflexão de como os direitos à vida e à existência humana foram desrespeitados durante a Segunda Guerra Mundial.

Ao final, todos os alunos foram sendo chamados para escolheram algumas fotografias aleatórias para realização da atividade proposta voltada à produção de um pequeno texto com suas impressões sobre o holocausto e qual seria a opinião sobre os processos excludentes e de preconceito em diversas esferas e classes sociais.

## **Conclusão**

A aula realizada na escola-campo não pode ser considerada uma aula-oficina aos moldes já estudados por conta das especificidades que encontramos naquela turma. O período noturno é distinto do matutino, pois a carga horária se torna um empecilho, e mesmo que muitos se interessassem no assunto trazido pelo grupo, isso foi um agravante. Outro problema são os diversos perfis de alunos e a dificuldade de frequência. No entanto, tanto a aula tradicional, quanto a aula-oficina, sendo trabalhada com fontes, pode ser considerada um modelo eficaz, que garante a aprendizagem do aluno como sujeito histórico, pois permite ao aluno entrar em contato com outras abordagens, além do que é visto em livros didáticos.

As fotografias utilizadas e o trecho da obra de Anne Frank possibilitaram levar o aluno para conhecer a verdadeira face da Segunda Guerra Mundial, o Holocausto. Por isso, que levar o ensino de História é fundamental para a de uma aula-oficina, pois garante a formação da consciência histórica do aluno, acerca da memória que permeia as sociedades humanas. O entendimento do passado contribui para a construção do conhecimento sobre o presente e sobre o que pode ocorrer no futuro, e permite os alunos entenderem como se dá a abordagem das fontes, pois cada uma necessita ser trabalhada de uma forma específica.

No entanto, a forma como o grupo conduziu a aula ao final não foi muito eficaz, já que os alunos foram chamados para escolher as fotografias e acabou saindo um pouco do controle, no que diz respeito à ordem. Contudo, a aula prosseguiu de maneira habitual sem qualquer outro problema, tanto com indisciplina, quanto com falta de interesse. Os alunos do noturno surpreenderam a todos, pois durante a condução da aula houve a participação de alguns durante a exposição e ao final, quando muitos elaboraram seu texto de maneira clara e concisa. Assim, percebe-se que a falta de interesse e a não participação tem relação a forma com que eles são tratados como crianças.

A educação para a emancipação, para o desenvolvimento da consciência histórica tem muito a ver com o ato de transgressão, de resistência e de se opor ao sistema que tenta causar o desânimo coletivo, tanto dos alunos quanto dos professores. O ato de ensinar deve ser algo que motive e que traga prazer, alegria, animação. E que desta forma, haja uma construção conjunta de conhecimento que proporcione tanto ao aluno quanto ao professor o ganho, ganho de conhecimento e emancipação.

## Referências bibliográficas

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: **Por uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144;

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História. Da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 10ª edição, 2015;

FONSECA, Selva Guimarães. A pesquisa e a produção de conhecimento em sala de aula. In: **Didática e Prática do ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas: Papirus Editora, 2003, p. 117-134;

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017, p. 09-36;

KARNAL, Leandro; TASCH, Flávia Galli. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 9-27.



PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 33-57;

PPP. Colégio Estadual Murilo Braga, Goiânia-Goiás: 2014;

RAMOS, Márcia Elisa; CAINELLI, Marlene Rosa. *A Educação Histórica como campo investigativo*. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 11-27, jan.-abr./2015.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o Ensino de História. In: **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 89-110.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 110;

SPERANDIO, Amábile; ANUNCAÇÃO, Ana Paula. Aula-oficina: uma proposta de utilização de documentos históricos em sala de aula. **História & Ensino**. Londrina, v. 18, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13251/115212>.

# Experiência docente no Programa de Residência Pedagógica: o gênero musical *rap* e suas possibilidades para o ensino de História

Ana Cláudia Alves Martins  
Natália G. S. Machado  
Samuel Paula de Andrade<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo tem por objetivo expor as contribuições, experiências e aprendizagens durante o percurso formativo do programa de residência pedagógica do curso de licenciatura em História do Instituto Federal de Goiás-Campus Goiânia, orientados pelo professor Dr. André Costa da S. Aciole em concomitância com a escola parceira CEPI Dom Abel –SU. Nossa discussão se concentra na experiência da realização de uma aula-oficina, cujo tema central se deteve no gênero musical rap, enquanto uma produção cultural que possui um significado de resistência histórica para sujeitos marginalizados e, que desta forma produz identidades para os mesmos.

**Palavras Chave:** Ensino de História, Residência Pedagógica, RAP, Resistência, Identidade, Interdisciplinaridade.

## Interdisciplinaridade: conceitos sobre a prática

Uma preocupação inicial do programa consistia em organizar um trabalho interdisciplinar, levando para a escola parceira novas possibilidades de diálogo e métodos de ensino. Partindo da observação do corpo escolar estabelecemos os pontos de maior interesse para a construção das oficinas, logo, decidimos por trabalhar com a linguagem musical, mas especificamente com músicas voltadas para a

---

<sup>1</sup> Todos os autores são graduandos em Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Goiás.

discussão de identidade e do racismo, a escolha do gênero se configura pelo seu nível de criticidade, resistência, dialogo e marginalidade.

O campo interdisciplinar ainda é pouco explorado, sendo esta uma oportunidade de enriquecimento para alunos e residentes. Segundo Aline Cristina Lima e Crislane Barbosa (2013) no Brasil na década de 1960 o conceito de interdisciplinaridade já anunciava a necessidade de construção de um novo paradigma da ciência e do conhecimento produzido por ela tendo em vista sua relação com a organização escolar.

O conceito de interdisciplinaridade chegou pelo estudo da obra de Georges Gusdorf, que afirmava ser a totalidade uma categoria básica das reflexões desta nova categoria teórica, a qual seguiu dois enfoques: o *epistemológico* iniciado pelo pensamento de Hilton Japiassú e o enfoque pedagógico iniciado por Ivani Fazenda. De modo geral os estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil dividem-se em três períodos: a década de 1970, período que se inicia o processo de estruturação conceitual básico; a década de 1980, marcada por um movimento que caminhou na busca de epistemologias que explicitassem o teórico e o abstrato, a partir do pratico, do real; e a partir da década de 1990, momento definição de uma teoria da interdisciplinaridade. As discussões da década de 1970 não foram suficientes para conduzir a um desenvolvimento teórico da interdisciplinaridade, pois não era possível restringir o estudo da ação apenas à educação ou a epistemologia da palavra.

Discussões sobre interdisciplinaridade no cenário brasileiro intensificaram-se a partir da promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n.9394, de 1996 e com a publicação dos PCN's em 1998. Entre os pesquisadores em Educação a discussão a cerca do conceito de interdisciplinaridade não é consensual, o resultado disto é a existência de diferentes variações terminológicas dirigidas a práticas de caráter interdisciplinar, como por exemplo, *polidisciplinaridade*, *multidisciplinaridade* ou *pluridisciplinaridade*. Ainda segundo Lima e Azevedo (2016) o nível interdisciplinar possui quatro variações a Inter Heterogênea, que seria uma visão geral

não aprofundada da temática; a *Pseudo Interdisciplinaridade*, que seria o uso dos mesmos instrumentos de análise sobre um tema norteador; Inter Complementar, que seria o agrupamento das disciplinas com o intuito de complementação e por último a Inter Unificadora que se baseia em uma coerência na integração teórica e metodológica. (Cf. LIMA, Aline; BARBOSA, Crilaine. 2013, p. 129-130).

Notadamente não se pode discutir interdisciplinaridade sem entendermos o que significa disciplina escolar, uma vez que é a partir desta de que configuram os diferentes níveis de integração. Não há portanto, uma conceituação fechada sobre os níveis de integração das disciplinas, nem uma evolução no conceito de interdisciplinaridade que já alcançou na atualidade a dimensão pedagógica e histórica, separando a filosofia do sujeito.

## **O ensino de história, especificidades e possibilidades de diálogo**

As propostas curriculares de ensino de História, dentro dos padrões mais atualizados, preocupam-se em envolver o aluno por meio da problematização das temáticas, partindo de uma abordagem que privilegie o mundo cultural do discente, a grande questão tem sido como tornar o conhecimento escolar significativo, mantendo-o atualizado com as tendências historiográficas recentes.

Fica evidente que compreender o mundo cultural do discente é uma tarefa que leva tempo e observação, neste sentido “Para elaborar um diagnóstico de uma sala de aula, o professor deve coordenar o trabalho. Precisa, além disso, dar-se conta que o diagnóstico é uma avaliação continuada” (GANDIN, Danilo, CRUZ, Carlos. 2006, p. 50), logo os meses de observação da rotina escolar foram fundamentais para que se realizasse uma intervenção que realmente dialogasse com a rotina e interesse dos educandos e que fosse de encontro ao conteúdo curricular proposto. Neste sentido a residência promoveu um intenso aprimoramento da percepção sobre o que é diagnóstico, planejamento e avaliação docentes.

Todo planejamento só é bem sucedido se possui como foco a aprendizagem histórica, “Um dos principais significados para aprendizagem histórica é transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas, no sentido da construção de uma *literacia* histórica, ou seja, do seu próprio processo de alfabetização histórica” (SCHIMDT, Maria. CAINELLI, Marlene. 2014, p. 66). Deste modo, a oficina só pode ter êxito pois contribuiu para a elaboração de conhecimento com os discentes sobre os conceitos de identidade, emancipação e resistência, bem como a *literacia* histórica sobre racismo e a marginalização da cultura negra no Brasil, marginalização esta que provém de uma cultura que bebe nas práticas culturais da escravidão.

Todo este processo tem como finalidade a formação da consciência histórica, uma consciência que ultrapasse a lógica de narrativas lineares do tempo, bem como dos discursos hegemônicos e eurocêntricos. “O objetivo é uma consciência crítico-genético, cuja relação presente-passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que prestem a uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios, como liberdade, democracia e direitos humano.” (SCHIMDT, Maria. CAINELLI, Marlene. 2014, p. 69). A consciência histórica requer orientação temporal e compreensão emancipada do fazer histórico.

Segundo Rösen (2014) existe uma memória da consciência histórica, que é orientada pelos desejos dos sujeitos, e esta por sua vez só vem à tona no ato narrativo, logo a aprendizagem histórica é a consciência humana relativa ao tempo e suas significações. “Chegar a objetividade da história por meio da aprendizagem histórica é, entretanto, também unir narrativamente as condições provisórias das relações da vida real” (RÜSEN, 2014, p. 83).

Deste modo a consciência histórica surge do equilíbrio entre o objetivo e o subjetivo, sendo o subjetivo o campo das experiências dos sujeitos. O Ensino de História se efetiva quando ocorrem o diálogo entre experiência, interpretação e orientação. Sendo a experiência histórica por conseguinte um aumento da competência de orientação.

Neste sentido “A auto-reflexão, como retorno ao processo cognitivo de um sujeito cognoscente que se reconhece reflexivamente nos objetos de seu conhecimento, é por certo um assunto que pertence ao trabalho de qualquer Historiador.” (RUSEN, Jorn. 2010, p. 25). Logo compreender que o trabalho do historiador educador se efetiva na relação de aprendizado do seu próprio percurso acadêmico é fundamental para orientar o lugar de sua pesquisa histórica. O processo de ensinar é também o de partilhar e aprender.

O projeto de residência pedagógica é amplo espaço de aprimoramento e aprendizagem do fazer docente e da construção de identidades docentes, hora como discentes e hora nos desafios de ser docente, é esta relação de caráter ambíguo que propicia a reflexão sobre o nosso próprio processo de formação. A discussão teórica ganha formas e traços nas experiências das escolas campo, na relação com a comunidade escolar e no diálogo com discentes.

## **Aula oficina: o rap e suas possibilidades para o ensino de história**

A aula oficina é um importante método de apoio e dinamização do trabalho docente, sua utilização propicia integração, diálogo e a interação com os educandos. Propiciar uma educação onde o indivíduo seja sujeito ativo da sua aprendizagem é um grande desafio docente, mas um direito de todo aluno e de toda aluna, deste modo vislumbramos na proposição da aula oficina um grande auxiliar deste processo. “Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras.” (BARCA, 2004, p. 01), ou seja, toda boa aula só se efetiva mediante pesquisa e preparação antecipada, todo o trabalho deve ser organizado visando uma observação das especificidades e necessidades pedagógicas das turmas, o tempo de execução, os objetivos a serem trabalhados e a organização para o melhor aproveitamento dos alunos.

Para Barca (2004) o ensino de História e a produção de uma aula oficina não podem ser pensados sem partir de uma fonte, é o trabalho com as fontes que diferencia a aula oficina das aulas normais. A fonte não deve ser tratada como instrumento ilustrador do conteúdo e sim como agente para problematizações.

Segundo Sant' Anna (2009), compreender que o aluno deve desenvolver suas capacidades de criticidade é o que promove sentido para a construção da aula oficina. Sendo assim o professor precisa deixar que o alunato seja o centro da proposta pedagógica e que seus conhecimentos prévios o ponto de partida para a construção das problematizações e reflexões.

Pensando então a relação da interdisciplinaridade com a produção de uma aula oficina, bem como a movimentação do cotidiano escolar e os interesses prévios dos alunos e alunas do CEPI-Dom Abel SU, averiguamos o latente interesse dos/das mesmos/as pela linguagem musical. Deste modo pensando a programação da escola para a semana da consciência negra, optamos por trabalhar com a cultura hip-hop, pensando então o rap como instrumento de resistência ao racismo e criação de identidades.

Com o tema “Racismo, Identidade e Resistência na periferia brasileira” buscamos construir um plano que compreendesse o gênero musical Rap como resultado de processos históricos que constituem mecanismos de denúncia e resistência, objetivando problematizar a assimilação do gênero musical pela industrial musical e promovendo por fim um espaço de diálogo e produção de letras que dissessem respeito a realidades e experiências dos alunos e alunas.

Refletir sobre o conceito de racismo se deteve como atividade inicial de nossa aula-oficina, com o intuito de munir os alunos e alunas das discussões envoltas nesta temática. Portanto, debatemos sobre o conceito de identidade e resistência e articulamos os conceitos com a história do rap.

O rap surge na Jamaica no final do século XX. Posteriormente, este gênero musical foi levado pelos jamaicanos para os Estados Unidos, especificamente para bairros pobres de periferias e gue-

tos. Chega ao Brasil ao final da década de 1980. Entretanto, os rappers emergem não apenas como grupos musicais no sentido estrito, mas integrados à um movimento político, social e estético mais amplo, o movimento hip-hop.

O hip-hop é um movimento que integra práticas juvenis nos espaços da rua, envolvendo dança break, o grafite, o rap, as batalhas de rima. Pela sua ambientação, nos espaços da rua e sua ligação com grupos subalternos, este estilo musical se enquadra nas discussões de cultura marginalizada.

Sobre cultura marginalizada a princípio podemos elencar que existe uma cultura dominante em nível global, porém nos concentraremos no caso brasileiro. A cultura que domina, está baseada em diferentes classificações: étnicas, de classe, gênero. Ao exercer poder, a cultura que domina acaba influenciando as mentes e gostos musicais dos indivíduos. Portanto gera-se uma exclusão, resultante do racismo e classicismo de elite.

Consideramos como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência ou devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece (NOGUEIRA, 2006, pg. 292). No caso brasileiro, o preconceito racial é denominado como preconceito de marca, dada sua associação com a discriminação pela cor da pele e traços biológicos,

Assim, no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides; e tal preconceito não é incompatível com os mais fortes laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia. Os traços negróides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, do mesmo modo por que o causaria um “defeito” físico. (NOGUEIRA, 2007, p. 296)

A sociedade brasileira foi e é constituída pela desigualdade em diversos âmbitos, seja por questão racial ou social. O resultado é uma injustiça social, a qual possui duas facetas, uma econô-



mica e outra cultural. Isto significa que a luta contra a injustiça inclui tanto a reivindicação pela redistribuição da riqueza como pelo reconhecimento das múltiplas expressões culturais dos grupos subalternos: o reconhecimento do valor da experiência e da manifestação desta experiência por trabalhadores e trabalhadoras, mulheres, negros e negras, povos originários, gays, deficientes (DALCASTAGNÊ: 2007). Nega-se então a vitalidade cultural aos grupos populares, os quais são marginalizados.

O rap, enquanto expressão da cultura hip-hop, surge com o intuito de denunciar as diferentes opressões vivenciadas pela população negra e periférica e também para expressar o cotidiano de pessoas outras, marginalizadas pela elite brasileira. Não se detém apenas na denúncia, mas como construtor de possibilidades e de perspectivas de vida.

O rap, portanto, se configura enquanto um espaço possível para a expressão das experiências de pessoas marginalizadas e tem a finalidade de dar voz aos sujeitos que se localizam à margem do sistema, com o propósito de denunciar as condições precárias, desumanas e miseráveis em que vivem e, com isso, tratar da desigualdade racial/social existentes no país.

Ao analisar as canções rap é possível estabelecer um conjunto de ideias e ideais de parte da cultura brasileira que territorializa sujeitos, tempos e espaços, bem como possibilita a construção de um raciocínio próprio advindo desses mesmos sujeitos acerca da sociedade, em resposta a ela. Além disso, o rap como uma das expressões do hip hop, propõe melhores condições sociais aos sujeitos excluídos como forma de inclusão e justiça social. (...) o rap pode ser chamado de o canto de protesto resistente, local e tempo de expressão dialógica de vozes e sujeitos in-visíveis. (SILVA, 2011, p. 115)

O rap se caracteriza por sujeitos periféricos falando por si mesmos. Nesse sentido, o rap é resistência. Enquanto um espaço de resistência, a produção e reprodução deste gênero musical também gera identidade para a população negra e periférica. Justamente por

não se enquadrar nas determinações da cultura dominante, recebe olhares negativos ainda na contemporaneidade.

O rap é considerado um gênero musical e permanece ainda com seu caráter de denúncia e espaço para vozes periféricas. Porém, como um produto da indústria cultural deve ser submetido a críticas por sua característica de objeto de consumo. Mesmo sendo um mecanismo de exaltação da cultura marginalizada, que é uma forma de arte e expressão, carrega marcas de uma sociedade machista e misógina. As mulheres já estão alcançando espaço dentro deste meio, porém ainda existem questões a serem debatidas para uma total democratização deste espaço cultural, estético e político.

Ao propor esta oficina, nós residentes objetivamos uma valorização da identidade negra e periférica. Compartilhamos dos debates elencados pela pedagoga Nilma Lino Gomes acerca da constituição desta identidade,

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. (GOMES, 2002, p. 39)

O ambiente escolar para além de currículos, conteúdos, disciplinas, provas, é lugar de diálogos, de construção e reconhecimento de identidades. Nesse sentido, a constituição de identidades negras também ocorre durante a trajetória escolar: a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção desta identidade. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Os alunos e alunas negras e periféricos deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. Muitas vezes esses olhares chocam-

-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, das diversas maneiras como estas são tratadas.

Como espaço social, a escola é também palco de conflitos e, ao valorizar e disseminar uma cultura e não outras, acaba por perpetuar um ideal dominante. Em síntese, a escola dissemina práticas racistas e excludentes, a própria estrutura da escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, exclui o aluno e a aluna negros e pobres. Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não-existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnicos/raciais. (GOMES, 2002, p.41)

Nossa proposta visou romper com tais práticas ao assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da história e da realidade social e racial do nosso país, a partir de um gênero musical que é próprio dos sujeitos periféricos.

Vislumbramos valorizar a cultura negra e periférica durante a semana da consciência negra e perspectivamos que tal ação seja contínua. Destacamos ainda que muitos alunos e alunas que antes não participavam das aulas, pois não se viam inseridos neste processo, atualmente durante as intervenções têm colaborado bastante com as aulas, principalmente se partimos de seu referencial de experiência, adequando a linguagem acadêmica ao cotidiano dos mesmos.

## **A experiência da oficina de rap aplicada no CEPI Dom Abel SU e o exercício reflexivo sobre o racismo**

A oficina de rap foi realizada em conjunto a partir da necessidade de uma atividade como proposta no dia Internacional da Consciência Negra proposta pelo professor Paulo Moreira. A realização da oficina constituiu-se a partir das necessidades problematizadas pelo professor supervisor com respeito a escola e as exigências sobre uma reflexão sobre o tema em questão.

Na construção da oficina, delimitou-se um aporte teórico a partir da acessibilidade cultural consumida pelos alunos, como também de uma experiência anterior com uma aula-oficina de rap realizada no colégio e que indicou um caminho a se tomar na proposição da atividade. Diferentemente do que foi realizado nessa experiência anterior, foi feito um planejamento com relação à estrutura da oficina, pensando não somente na prática e dinâmica em si, como também o trabalho de reflexão e como ocorreria a mediação para que fosse atingido a proposta para a atividade do Dia da Consciência Negra.

Tendo em vista as exigências da realidade escolar, como o debate teórico da bibliografia selecionada, pensou-se numa sala temática que fosse possível tanto realizar a dinâmica como também possibilitar a reflexão. O material de apoio e suporte metodológico que usamos como fonte cultural foram 3 músicas dos Racionais Mc's, a saber: "Negro Drama", "O Homem na Estrada" e "Capítulo 4 versículo 3", parte do aclamado disco *Sobrevivendo no Inferno*, de 1997. A partir da escolha das músicas que inferiam nas problemáticas da juventude negra dentro daquele contexto, visou-se delimitar o valor da obra no tempo presente, a discussão sobre o racismo e os conceitos vigentes e trazidos no gênero do *Rap*.

Tencionou-se também atingir os objetivos de compreender que o gênero musical do rap é resultado de processos históricos e que ela se constitui como produtora de uma identidade para a juventude negra da periferia, problematizando a assimilação de

suas expressões culturais pela indústria brasileira contemporânea. Tal objetivo tem o vislumbre de alcance do propósito histórico e presente dos movimentos de resistência e luta contra o racismo, manifesto como estrutural, portanto, uma forma com que os alunos confirmam significado a data do Dia da Consciência Negra

Definidas as proposições, iniciou-se o trabalho de pesquisa, como a busca pela bibliografia específica que atendesse as necessidades da temática proposta, como também a importância do Rap como denúncia e problematização da condição social da juventude negra no Brasil. A partir disso, foi possível desmembrar as partes que correspondem ao suporte da oficina e o caminho para a base metodológica da mesma. É importante notabilizar a importância da repercussão da oficina dentro dos parâmetros de prática pedagógica que visa uma busca de conscientização. Ademais, a realização dessa oficina vem com toda bagagem de resultados parciais como também de desafios encontrados para sua realização.

Para a montagem da oficina, procedeu-se o encontro do grupo, a discussão e mapeamento do espaço a ser feito a sala temática, a saber uma turma do nono ano, como também os materiais disponíveis para a produção e confecção de adereços pertinentes à montagem e organização da decoração do espaço. Feito isso, nos organizamos para a confecção desses materiais, a saber, a confecção de cartazes de recepção, como também com notas sobre o histórico do Rap, é um específico para trabalhar os conceitos como “racismo”, “identidade” e “resistência”; foi produzido também uma estrada simbólica, que significasse a trilha dos alunos até oficina, além de uma alusão ao “O Homem na Estrada”, música elegida para a oficina. Além disso, foi feito um cartaz que possibilitasse a interação dos alunos com o espaço e a temática abordada.

No registro da oficina, destacou-se a interação dos alunos com o ambiente composto por cartazes, além do material audiovisual com clipes e as músicas selecionadas dos Racionais Mc's que contribuiu não apenas significativamente para a composição do espaço como também para a interação dos alunos com a proposta temática, que fazia os alunos balançarem a cabeça e até mesmo cantarem juntos.

Durante a exibição e exposição, foram divididos grupos de mediadores em cada bloco definido do espaço, que funcionou para atender às demandas correspondentes e articuladas nos objetivos da oficina, ou seja, cada membro ficou responsável por uma partição do exercício reflexivo condutor da proposta temática, seja na forma de história do *rap*; contextualizando a juventude negra dos anos 1990 tanto nos EUA – berço do *rap* – como aqui no Brasil, com aspectos peculiares e específicos; seja na exibição das músicas e clipes, traduzindo as intencionalidades do grupo com aquela obra em si, e o significado da letra que complementa a transição no espaço feito pelos alunos; seja na conceituação dos termos pertinentes e cabíveis à proposta, como “resistência” e “identidade”, mas especialmente, possibilitando que o espaço gere essa autonomia reflexiva, especialmente por razão das perguntas dirigidas à eles, que algumas vezes eram feitas pelos próprios alunos.

Encerrou-se a oficina com um projeto que foi muito interessante em sua aplicação, mas que ainda expõe uma certa dificuldade e que ainda ressignifica muito das necessidades e mesmo da reprodução do espaço escolar como espelhada da sociedade, ou seja, o aluno traz consigo a herança ou bagagem de seu aprendizado, seu contexto familiar, contexto social, e leva para a escola reproduzindo certos discursos. A esse ponto, deve-se ter certa atenção, pois é aí que, na realização de uma oficina interativa que vai perceber-se a reprodução de determinados discursos que podem desmembrar em algumas problemáticas que inferem diretamente na contraposição da proposta de conscientização, mas que será algo ainda assim esperado, pela razão dessa bagagem anterior.

Pierre Bourdieu (2014) atenta para o problema da ação pedagógica encerrada nela mesma, e que também nega as condições sociais dos indivíduos que para ele está em um fio condutor diferente da ação de comunicação pedagógica:

Reduzir a relação de comunicação pedagógica a uma pura e simples relação de comunicação é abster-se de compreender

as condições sociais de sua eficácia propriamente simbólica e propriamente pedagógica, que residem precisamente na dissimulação do fato de que não é uma simples relação de comunicação; trata-se de forçar-se a supor entre os receptores a existência de uma “necessidade de informação” que seria além disso informada das informações dignas de satisfazê-la e que preexistiria às suas condições sociais e pedagógicas de produção. (BOURDIEU, 2014, p. 44-45).

Nesse intuito, seria redutor forçar uma conscientização pela ação pedagógica proposta na oficina desconsiderando por completo a bagagem e mesmo o capital cultural dos alunos. Na disposição da “Batalha de *Rap*”, alguns alunos descreveram nas rimas situações por eles mesmos vivenciadas em suas relações escolares, como também transpunham suas relações exteriores, mas que traziam consigo estereótipos pesados com relação à figura feminina de algumas colegas presentes, denotando a ideia de posse, como também denegriam a imagem do um do outro no intuito de vencer a batalha por cima das descaracterizações dos sujeitos ali presentes. Houve um momento que foi necessário a intervenção dos mediadores, para expor a proposta e repreender dentro das condições presentes, algumas máximas de cunho racista que saíam das letras.

Em todo caso, a oficina em si teve sim uma boa repercussão, e muitos alunos receberam bem a proposta, o que revela a importância de se estabelecer uma proposta pedagógica alcançável e viável de ser realizada dentro do conjunto de parâmetros estabelecidos, pesquisados e pensados dentro da realidade escolar dos alunos, sem esquecer evidentemente a bagagem e herança por eles trazida de seu contexto social.

## **Considerações finais**

Na prática, todos estes debates estiveram presentes em nossa proposta: o racismo, a identidade, a resistência. Durante a reali-

zação da aula-oficina, vários alunos e alunas se interessaram por nossa proposta. Destacamos que durante a efetivação da mesma, ocorriam outras atividades na escola, a participação era opcional. Contudo, obtivemos grande participação.

Propomos cartazes para que os discentes se expressassem, pois nem todos optam pela palavra falada, mas se simpatizam com a expressão escrita. Para abarcar os alunos e alunas que têm preferência pela oralização, ao final realizamos uma batalha de rima.

Em ambas proposições obtivemos sucesso, pois como já apontado partimos da realidade dos alunos e alunas para articular nossa proposta. O público que a escola possui, em sua maioria são alunos e alunas que possuem carência financeira, muitos alunos e alunas negros e negras. Para além destas nuances, os discentes já haviam demonstrado sua preferência por este gênero musical.

Podemos afirmar que a música, enquanto fonte para o ensino de história, além de uma proposta lúdica, que cativa os discentes, nos serve como um instrumento para a construção do conhecimento histórico. Especificamente o rap, enquanto expressão de uma cultura marginalizada, nos possibilita refletir sobre sujeitos outros, que antes eram ignorados na constituição do saber histórico.

Pensar as vozes marginais, refletindo sobre suas experiências cotidianas, é para além de uma questão acadêmica, um ato político, pois desta forma estamos incluindo a multiplicidade de existências nas práticas docentes, valorizando todos enquanto sujeitos partícipes na construção de conhecimentos.

## Referências bibliográficas

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino** – Petrópolis: Vozes, 2014.



DALCASTAGNÊ, Regina. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. **Letras de hoje**, v. 42, n. 4, p. 18-31, 2007.

SILVA, Nátalie Ferreira Carvalho; PAULA, Luciane de. O ritmo e a poesia do hip hop brasileiro: voz marginal. In: **Anais do Congresso de Iniciação Científica da UNESP**. 2011. p. 110-115.

DE ANDRADE, Elaine Nunes. **Rap e educação, rap é educação**. Selo Negro, 1999

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

GANDIN, Danilo. CRUZ, Carlos. **Planejamento da Aula**. Ed. Vozes. 2006

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

LIMA, Ana Cristina, Azevedo, Crislaine. A INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL. **Revista Educação e Linguagens**. Campo Mourão, v2, n.3. jul/ dez 2013.

SANT'ANNA, Thiago. Ensinar e aprender a ensinar história. **História Revista**. Goiânia, v.14,n. 1, p. 215-231, jan/ jun. 2009.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da (et ali). Diferentes fontes e linguagens nas aulas de História e a formação cidadã de jovens estudantes do Ensino Médio In: GUIMARÃES, Selva. (org.) **Ensino de História e Cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

SHIMIDT, Maria. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História: Aprendizagem Histórica**. Ed. Scipione. 2014.

RUSEN, Jorn. Experiência Interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica, In: SCHMIDT. Maria (org.) **Jorn Rusen e o ensino de História**. Ed. UFPR. 2014.

# Programa de Residência Pedagógica e os caminhos formativos para os professores de História

Cassandra Rubia Marques da Silva<sup>1</sup>  
Washington Sousa Brasil<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo pretende apresentar os caminhos e as contribuições do Programa Residência Pedagógica – PRP, desenvolvida pelo Instituto Federal de Goiás, no Campus Goiânia – com os alunos do curso de Licenciatura em História e suas tentativas de conciliação entre a teoria apreendida na academia e a prática vivenciada no ambiente escolar. Tal experiência procurou também identificar as melhores metodologias e estratégias de ensino, buscando o aperfeiçoamento nas práticas formativas dos professores de História. Além disso, para os participantes do programa, esta investigação proporcionou aos alunos um mergulho nas realidades escolares e na profissão docente contribuindo para novas configurações de “itinerários formativos” dentro do curso de História, gerando assim um diferencial em sua formação.

**Palavras-chave:** Programa de Residência Pedagógica, Itinerários Formativos, Experiências Docentes.

## Entre os saberes acadêmicos e as vivências escolares

Desde a década de 1990, o eixo central dos debates existente na área educacional são os processos práticos, pesquisando as referências bibliográficas e selecionando os melhores caminhos a serem percorrido na busca por crescimento e pelo desenvolvimen-

---

1 Licenciando do IFG/Campus Goiânia/Licenciatura em História, kassandrarubia@yahoo.com.br

2 Licenciando do IFG/Campus Goiânia/Licenciatura em História, washingtonbrasil10@hotmail.com

to dos profissionais da educação (SILVA, 2012). Seria, portanto, aquilo que denominamos por “itinerários formativos”.

Neste sentido, teremos como parte das ações do Governo Federal em prol do reconhecimento do papel do professor como agente de mudança e transformações, o lançamento do Programa de Residência Pedagógica - elaborado pelo MEC e coordenado pelas CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - que busca uma interação mais prática e positiva dos alunos dos cursos de licenciatura com o universo escolar, em especial com a educação básica.

Dentre os objetivos principais do programa podemos destacar a busca pela reformulação e inovação das práticas docentes, em que os participantes exercitam seu aprendizado através da coleta de dados, de um diagnóstico, e da decisão sobre as melhores estratégias de ensino e metodologias a serem utilizadas em sala de aula, construindo assim, uma interseção entre os “saberes docente” e o “conhecimento escolar”.

Durante a participação no programa, os alunos residentes vivenciaram a prática da regência em sala de aula, com intervenções pedagógicas planejadas, tendo como um dos grandes desafios enfrentados, a transposição didática cuja finalidade era a de adequar os conhecimentos científico aprendidos na academia, com as possibilidades cognitivas dos alunos.

Nossa intenção era que durante o projeto não houvesse apenas um repasse de conteúdo, mas que pudéssemos também promover um diálogo com a consciência histórica presente em cada indivíduo, relacionando os tempos históricos, presente, passado e futuro, de forma harmoniosa com as práticas cotidianas dos alunos e produzindo quando necessário, uma reorientação sobre os múltiplos olhares presente no ensino de história.

Este exercício se fez bastante relevante dentro dos processos formativos dos futuros professores, visto que, se por um lado os discentes ainda se constituíam numa espécie de imitação dos modelos vigentes, por outro, eles não se limitavam apenas na ob-

servação e reprodução das técnicas utilizadas pelos preceptores em sala. Desse modo, o Programa da Residência Pedagógica foi se constituindo na análise do contexto escolar e nas realidades sociais dos alunos.

“ O processo educativo é amplo e complexo, incluído situações específicas de treino, mas não pode ser reduzido a este... Portanto, a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão das técnicas adequadas conforme diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, e que implica necessariamente a criação de novas técnicas”. (PIMENTA, 2013, p. 39)

Nesta etapa, os discentes também compreenderam que o objetivo de um diagnóstico assertivo sobre o perfil da sala de aula não era o de realizar julgamentos ou apontar erros, mas sim o de ter um olhar voltado para professores e para os alunos, buscando compreender o verdadeiro papel do professor de história dentro do contexto escolar.

Em nossa convivência com os alunos durante o programa, analisamos de forma minuciosa o universo escolar e constatamos que, de um modo geral, os alunos possuem ideias tácitas sobre os acontecimentos ou instituições históricas, e que essas ideias poderiam funcionar como fonte de hipóteses explicativas, e de tentativas de compreensão do passado, das instituições, das pessoas, dos valores, das crenças e os comportamentos (MELLO, 2001, p.45).

Dessa maneira o programa também possibilitou aos alunos residentes uma reflexão sobre a forma que os alunos da educação básica estariam aprendendo e assimilando os problemas sociais dentro da sala de aula. Ora, conseguir relacionar a realidade desses alunos com o ensino de História, significaria antes de mais nada, promover uma Educação Histórica, baseada na reflexão sobre a sua própria prática.

Assim, teríamos outra premissa importante a ser pensada; de que maneira os professores de história, mesmo em processo de formação, podem influenciar em sala de aula, atuando como agentes

dentro do espaço escolar. De acordo com o pesquisador Jorn Rüsen, “é preciso que nas aulas de História, os estudantes se apropriem dos processos de construção do conhecimento histórico. Ao entender como esses processos passam a ter condições de se apropriar da própria ciência, colaborando com novas discussões sobre o ensino e aprendizagem de História” (RUSEN,2007). Diante desta confirmação, um novo cenário foi se desenhando, observamos que não haveria mais lugar para a passividade nos processos, ao contrário, nesses novos ambientes os alunos seriam estimulados a interagirem e desenvolverem suas habilidades, ampliando seus conhecimentos.

Outro ponto bastante discutido durante todo o período do Programa da Residência Pedagógica foi a utilização de novas metodologias de ensino criadas para tratar as diferentes fontes e que exigiram dos professores uma nova postura reflexiva e uma constante atualização.

Nesta compreensão foram apontados novos caminhos metodológicos e novas perspectivas em sala de aula. Analisamos e alinhamos no trabalho a proposta feita pela pesquisadora Isabel Barca, que sugere um novo modelo de aula - “aula oficina” a qual utilizamos com bastante frequência durante o período do PRP.

Essa proposta seria de uma aula que considerasse os conhecimentos prévios dos alunos de modo que eles pudessem tirar suas próprias conclusões históricas. Assim, essa estratégia possibilitou a retirada da centralidade do professor em sala como sujeito protagonista do processo de aprendizagem, e trouxe a possibilidade de que aluno construísse o conhecimento de forma emancipatória.

Outrossim, “o universo do saber é ampliado, e a sala de aula fica pequena para os campos de possibilidade de apreensão do conhecimento”. De acordo com a pesquisadora Isabel Barca, seria competência da História a compreensão do passado a partir das evidências disponíveis. “Entender o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004, p.133).

Nesta perspectiva, compreendemos também sobre a importância do “novo papel do professor”: o de investigador social res-

ponsável por aprender interpretar o mundo conceptual dos alunos, não para de imediato classificá-lo como certo ou errado, mas para que sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos (BARCA,2004 p.134).

Outra situação metodológica e desafiadora enfrentada durante o Programa da Residência e que merece ser debatida, foi a utilização dos recursos didáticos que em muitas vezes não faziam parte da rotina do professor em sala. “Muitas vezes o conteúdo é travestido com recursos didáticos, mas sem estabelecer as necessárias relações entre o conhecimento do aluno e o escolar” (BITTENCOURT, 2009, p.230).

Dessa maneira, os alunos da residência primavam pelo o uso das fontes na sala de aula objetivando a estruturação do conhecimento histórico, uma vez que esta experiência poderia propor ao aluno as conexões do presente com o passado, de forma a se familiar com estes eventos construindo assim, o raciocínio histórico (ASSUNÇÃO; SPERANDIO, 2012).

De acordo com a pesquisadora Medeiros, “o uso de imagens e documentos escritos têm contribuído para dar significado ao conteúdo histórico, tornando-o real, redimensionando a transposição didática do conhecimento históricos” (MEDEIROS, 2005, p.61).

Com isso os residentes compreenderam que os professores necessitam ampliar suas concepções acerca do uso e do próprio documento em si, traçando os objetivos a serem alcançados na utilização destas fontes; iconográficas, sonoras ou escritas.

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de reconstruirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para o aluno ordeiro e

passivo, que por sua vez decoram os conteúdos. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, as representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam as relações sociais, relações de trabalho e poder, identidade sociais, culturais étnicas, religiosa, universo mentais constitutivos da memória social e coletiva (GUIMARÃES, 2012, p.164).

Além disso, verificamos que o trabalho com fontes, está situado de forma ampla nos parâmetros curriculares, estimulando a diversificação de leituras das fontes, de forma a construir gradualmente autonomia intelectual. E essa rotina, deveria ser parte do cotidiano da escola sendo referida como “necessidade de transposição dos métodos de pesquisa historiográficas para sala de aula”. O resultado desta empreitada seria a o desenvolvimento do senso crítico do aluno e do reconhecimento do papel das diferentes linguagens e dos diferentes agentes sociais (ROSA, 2011).

Nesse sentido, existem ainda grandes dificuldades localizadas na utilização destas novas metodologias, que estão situadas na falta de consenso dentro dos ambientes escolares sobre a importância da utilização das fontes na sala de aula e o uso restrito das fontes históricas na sala de aula, a qual ainda permanece como ilustrativa ou como a “verdade posta”.

Por fim, o Programa da Residência Pedagógica contribuiu para a compreensão de que em se tratamos do ensino de história, a escola também produz conhecimento histórico, esse saber não é de fato nem superior nem inferior ao acadêmico, apenas diferente, e negar a sua existência é ignorar a sua influência cultural e social (CHERVEL, 1990).

Dessa forma o papel do professor não seria o de um simples reprodutor de conhecimento, mas de mediador entre os conceitos/ conteúdos de história e a aprendizagem do aluno, evidenciando assim que ainda temos um longo caminho a ser trilhado principalmente no que tange ao ensino de História.

## Os caminhos trilhados no programa de residência pedagógica

Quando nos colocamos, agora no final da nossa caminhada no Programa de Residência Pedagógica, a qual começará a cerca de um ano e meio atrás, percebemos a variedade de experiências, saberes e aprendizagens que adquirimos ao longo de todo nosso percurso.

Desempenhamos nossas atividades na escola-campo Murilo Braga, localizado no bairro Vila Nova na região central de Goiânia durante o turno noturno, particularidade esta que seria a longo prazo extremamente gratificante pelo contato que nos possibilitaria com uma realidade que não conhecíamos, a qual se constitui no ensino noturno. Entretanto, partiremos do início, relatando cada etapa a seu próprio momento, ou como preferimos abordar, cada passo que trilhamos no caminho do programa.

Apesar de novo, o Programa de Residência Pedagógica implementado no IFG Goiânia foi pensado em três etapas, cada uma delas semestral. Era destinado aos discentes das licenciaturas que estivessem concluído no mínimo 50% do curso, no nosso caso em específico, os alunos que estavam cursando do 5º ao 8º período. Cada uma dessas etapas, tinha como objetivo um processo de inserção do residente em meio a realidade da escola-campo.

Na primeira etapa, foi proposto uma inserção que se daria por meio de uma apropriação do âmbito escolar através de pesquisas de variados aspectos, das quais, desejamos dar destaque as referentes: ao Projeto Político Pedagógico da escola, em sua especificidade do período noturno; e à análise dos materiais didáticos pertencentes às áreas do conhecimento generalizadas como ciências humanas.

Nosso primeiro passo se daria em meio a esse âmbito de pesquisas, onde o primeiro material de pesquisa, figurou-se no PPP. Vale ressaltar, que encontramos certo receio da escola-campo em disponibilizar tal material, sempre com a alegação que o atual PPP estaria em processo de validação perante a Secretaria de Educação.



Assim, o único material que tivemos acesso, foi um PPP desatualizado do ano de 2014, que na época, somava quatro anos de diferença se comparado ao ano que nos dispúnhamos a realização de sua análise.

Entendemos que de certa forma, éramos indivíduos ainda estranhos a realidade da escola, pré-conceitos vigoravam nas relações. Por isso, entendíamos esse receio da instituição em se abrir para pessoas que mesmo não pretendo análises pejorativas, ainda sim, pretendiam analisar a instituição, suas práticas e características. Queríamos conhecer aquele mundo, mas ninguém, nem mesmo nós, avisamos isto a eles.

No PPP, percebemos durante sua análise, quase que uma total ausência de qualquer item que visasse as especificidades do período noturno. Em si, tal documento, aparentou seguir uma padronização presente em demais exemplos que conhecemos de Projetos Políticos Pedagógicos de outras escolas. Notamos apenas uma particularidade nas áreas que as informações inseridas deveriam pertencer exclusivamente aquela escola, sendo exemplos o histórico e os dados quantitativos dos alunos. Entretanto, por incrível que pareça, seria nessas áreas de especificidades, que retiramos a maior valorativa desta etapa do programa.

Nas informações referentes a escola-campo no PPP, como seu histórico, seus dados (mesmo que ultrapassados) e etc., tivemos nosso primeiro momento de aproximação com a escola. Como dito, o próprio Programa de Residência Pedagógica previa que esse momento deveria ser distante das salas de aula, entretanto, aparentava que mesmo dentro da escola, ainda estávamos distantes dela, já que para a execução destas pesquisas, muitas vezes nos direcionávamos para a biblioteca da escola-campo e a realizávamos lá, longe dos alunos, longe dos docentes, de certo modo, longe da realidade da escola.

Vemos aqui quase que um movimento recíproco de separação, ainda éramos estranhos. Nós residentes, escolhemos aquele local por se constituir em um ambiente agradável para realizarmos

as atividades que nos fora solicitado. Porém ficaria perceptível, que aquele local, era um local de certa forma a parte da escola, já que aparentava não haver diferença nenhuma para o cotidiano da escola a nossa presença ali. Com exceção do próprio professor preceptor do programa, o nosso diálogo com os demais membros da escola se constituiu basicamente em um “boa noite, chegamos” ou em um “terminamos por hoje, estamos indo”, muitas vezes ainda restritos a área da secretaria, local que nos dava acesso ao interior da escola-campo.

Isso pode ser exemplificado em uma situação que preferimos abordar por um viés cômico. Certo dia, fomos literalmente esquecidos dentro da escola-campo. O turno foi encerrado mais cedo naquele dia, entretanto ninguém lembrou da nossa presença na biblioteca. Todos os funcionários haviam ido embora quando o zelador, enquanto apagava as luzes, notou nossa presença ainda no ambiente escolar. Quando saímos todas as demais localidades estavam vazias e fechadas, só restávamos nós, residentes, e o zelador na escola-campo.

Retornando ao âmbito das pesquisas em si, nosso conhecimento da escola nessa primeira etapa, seu deu somente naquele histórico e nos dados contidos naquele PPP de 2014, algo que acreditamos configurar um momento de falha do programa, já que nos indagamos até hoje, qual o real nível de inserção que obtivemos naquele primeiro semestre do programa, já que mesmo estudando aquela instituição de ensino, ainda estávamos distantes de seu cotidiano, de seus funcionários e de seus alunos, distantes de seu mundo.

Quanto a segunda pesquisa que desejamos destacar, a qual se refere aos materiais didáticos referentes às ciências humanas, nele tivemos uma real tentativa de realização de uma atividade que tinha como objetivo o benefício da escola-campo. Por meio dele, realizamos um minucioso inventário de todo acervo da biblioteca da escola-campo no que se refere às obras de História, Filosofia, Sociologia e Política, além de coleções que julgamos pertinentes.

Durante a catalogação para o inventário, encontramos obras excelentes que lemos em nosso curso superior, além de obras icônicas e marcantes do âmbito da historiografia. Além de ótimas coleções de história, sendo alguns exemplos a que contém todos os Presidentes do Brasil até o ano de 2003 e a que apresenta a biografias de vários personagens significativos para a História.

A pluralidade de obras e sua diversidade de temáticas era tamanha que sem nenhuma dúvida, qualquer aluno conseguiria encontrar naquele lugar um espaço propício a pesquisas de temas de seu interesse sem problema nenhum. Entretanto, tal espaço não se encontrava acessível a todos, já que no turno noturno, pôr o menos nos dias de quinta-feira, que era o dia na semana que nos dirigíamos a escola-campo, a biblioteca sempre se encontrava fechada, tendo seu acesso limitado a nos residentes ou a um ou outro professor que recorria a ela para acessar algum material complementar. A ausência de um funcionário que pudesse desempenhar a função de bibliotecário no período noturno, impediu o acesso dos alunos a esse âmbito. Apesar de prejudicial ao aprendizado, essa limitação somente é um exemplo das carências do sistema educacional como um todo, não sendo de forma nenhuma uma particularidade.

Enquanto a primeira etapa propôs uma inserção por meio da pesquisa, a segunda etapa do programa propunha uma inserção mais significativa e imersiva sob nossa perspectiva quando comparada a primeira. Agora passaríamos a acompanhar a professora preceptora em suas aulas e em determinado momento, administraríamos uma oficina aos alunos. Deixaríamos a biblioteca para acompanhar a professora preceptora em 4 distintas turmas, onde observaríamos a realidade da prática da docência nos 4 períodos do ensino médio noturno. De forma simplificada, este segundo momento do programa pode ser descrito como sendo um momento de semi-regência.

Ao passarmos ao âmbito da sala de aula, fomos capazes de adentrar a própria realidade da escola e conhecer também um

pouco da realidade dos alunos e das particularidades do ensino noturno. Observamos que nosso público alvo se compunha em sua maioria por alunos de baixa renda, que desejam concluir o ensino médio, mas que por limitações de tempo, muitas vezes ligadas ao trabalho no turno diurno, somente possuem como opção, esta forma de concluir seus estudos. Aspecto que achamos importante ressaltar, já que cria um ambiente a parte, onde os alunos chegam cansados das suas rotinas diárias e ainda sim, se dispõem a estudar. Assim, percebemos que concessões não se mostravam apenas necessárias, como fundamentais a permanência desses estudantes, concessões essas que se configuram como uma maior maleabilidade de prazos, tanto para a entregas de trabalhos ou atividades, como até mesmo quanto a hora de chegada, já que não são exceções os casos de alunos que vêm direto do trabalho, mas sim a realidade da maioria.

Esta simples particularidade observada, nos levaria a refletir muito sobre as maneiras de ensinar e até mesmo sobre como avaliar os alunos. Pois nesta experiência, perceberíamos que o professor, quando lida com essa particularidade que é o ensino noturno, deve ser consciente das dificuldades enfrentadas por seus alunos, para que em suas ações, ele não se torne um elemento de evasão, que em nossa opinião, pela rotina que já possuem fora do âmbito escolar, estão estudando por um real desejo de concluir seus estudos. O professor não deve se tornar, sob nenhuma hipótese, mais uma das muitas dificuldades que já enfrentam para tal. Nenhuma aula na faculdade, nem mesmo nas disciplinas de Estágio, nos ensinou isto com tamanho profundidade quanto a possibilitada pela vivência desta realidade.

Para além da conscientização deste aspecto, a prática em sala de aula, fora extremamente vantajosa, pois tivemos contato direto com os alunos, executando monitorias e apoio nas atividades. O próprio Paulo Freire, nos ensina que é a partir da realidade de nossos alunos que obtemos a melhor forma de atraí-los para nossas aulas e também a melhor forma de ministrá-las, mas sempre

tendo em mente a questão do profissionalismo nessas relações. Vale ressaltar que não tivemos nenhum problema com os alunos, muito pelo contrário, estabelecemos vínculos que tornavam as aulas agradáveis. A recepção dos alunos quanto a nós foi fantástica, pois desde o início, ficou claro que estávamos ali para ajudá-los.

Por fim, nessa segunda etapa, também desenvolveríamos com os alunos uma aula oficina ministrada por nós residentes. Partindo da realidade, notamos um interesse particular dos alunos por conflitos militares, então elegemos em associação com a cronologia dos conteúdos ministrados, a temática da segunda guerra mundial, em específico o Holocausto para realizarmos uma oficina com análise de fontes, que buscava impactar e conscientizar sobre a barbárie, fundamentada na intolerância, que fora o holocausto. Já havíamos produzido durante todo o semestre materiais didáticos para as aulas, mas aquele momento, fora o primeiro momento que realmente foi colocado sob nossa responsabilidade, para que ministrássemos uma aula.

Participativos, interessados e até mesmo espantados, são as palavras que melhor descrevem a atuação dos alunos em nossas aulas. Como futuros professores, nos sentimos animados ao percebermos que os alunos estavam animados e que aquilo não fora para eles apenas uma aula chata, mas um momento diferente de aprendizado. São esses momentos, em que você recebe a devolutiva dos próprios alunos, que possuem um significado que não pode ser comparado a devolutiva de meras simulações no âmbito da sala de aula da própria instituição formadora. Costumamos brincar que a identidade docente se forma no momento em que um aluno te chama de professor e foi nessa etapa do programa que acreditamos que isto tenha acontecido pela primeira vez para cada um de nós.

Por fim, a terceira etapa do programa, constituiria no momento em que seríamos os responsáveis em plenitude pelas aulas de História na escola-campo, esse seria o momento de Regência do programa. Esse seria o último passo que daríamos, segundo o caminho pensado no processo de desenvolvimento docente do Programa de Residência Pedagógica.

Agora, praticamente toda semana assumimos as aulas de História em todas as turmas, dando aula do 1º ao 4º período do Ensino Médio Noturno na escola-campo. Agora, somos os professores responsáveis pelo conteúdo e pelo material didático de nossas próprias aulas. Agora, somos os responsáveis pelo aprendizado de outros indivíduos. Agora, somos professores por nossas próprias visões, pois passamos a conhecer em plenitude os desafios da docência, as dificuldades em escolher para cada aula e turma a melhor metodologia para o ensino, a dedicação exigida para ensinar. Entretanto, também ficava claro que ser um professor era um processo de aprendizagem contínuo, que talvez jamais poderemos dizer que concluímos ou que chegamos ao fim do percurso.

De estranhos, passamos a colegas de outros profissionais da escola-campo. Habitamos a sala dos professores, conversamos com outros docentes e até mesmo alguns deles passaram a nos reconhecer como professores. Não negamos que o caminho possa ter sido complicado em alguns momentos, que as novas experiências tenham causado receios ou dúvidas, mas ao olharmos para trás, vemos que cada uma dessas experiências, colaborou para a formação como docentes.

## **Considerações finais**

Apesar das intercorrências e da quebra de expectativas vivenciadas em vários momentos da Residência Pedagógica, participar das realidades escolares durante o período formativo foi essencial para que cada participante do programa amadurecesse suas convicções sobre o “ser” e o não somente o “estar” professor de História. Nesse aspecto compreendemos que a identidade dos licenciados foi fortalecida através das experiências docentes propostas pelo programa.

Temas e conceitos que tangenciam todo o curso de licenciatura em História como: o uso das fontes, a transposição didática e

a descentralização da imagem do professor durante as aulas, marcaram nosso “itinerário formativo” de forma positiva. Tudo isso trouxe um ganho significativo para ambas as partes: para os alunos da rede básica de ensino que puderam ter acesso ao que há de mais recente nos estudos pedagógicos e nas metodologias de ensinar ; para a escola-campo que recebeu a academia e seus discentes ora apoiando os projetos desenvolvidos, ora expondo a realidade escolar e aos residentes que puderam agregar a sua formação uma incalculável riqueza de experiência e insumos para novas pesquisas. Concluindo se assim que o Projeto da Residência Pedagógica pode ser considerado um marco social na comunidade acadêmica e na vida escolar.

## Referências bibliográficas

- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto á avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da 4ª jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- CAIMI, F. Contextos discursivos sobre formação de professores e ensino de história. In: \_\_\_\_\_. **Aprendendo a ser professor de história**. Passo Fundo: UPF, 2008. p.81-100.
- CHERVEL, ANDRÉ. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, 2, 1990.
- GUIMARÃES, Selva. In: \_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas - SP: Papirus, 2005.
- MEDEIROS, Elisabeth Weber. **Ensino de História: Fontes e Linguagens para uma prática renovada**. Vidya, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul/dez, 2005 - Santa Maria, 2007.
- MELLO, Maria do Céu de. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos no rastro da escravatura. In: Barca, Isabel (org). **Perspectiva em Educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Ninho, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido: LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**: Editora Cortez, 2013.
- ROSA, Michele Rossoni. Educação histórica, fontes históricas e novas tecnologias: descompasso e possibilidades. In: **ÁGORA**. Porto Alegre, ano 2, jul/dez/2011.
- RUSEN, Jörn. Didática - funções do saber histórico. In: **História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevam de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007

SPERANDIO, Amabile e ANUNCIACÃO, Ana Paula. Aula Oficina: uma proposta de utilização de documentos históricos em sala de aula. **História & Ensino**. Londrina v.18, 2012.

TEMÓTEO, Antônia Sueli da Silva Gomes; SILVA, Silvânia Lúcia de Araújo (Orgs.). Olinda/PE: **Livro Rápido**, 2012. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> (acesso em 11/2019)



# O uso de fontes no ensino de História: uma experiência de prática docente no CEPI Dom Abel S.U.

Camila da Silva Ferreira<sup>1</sup>  
Cristianne Prado Silva<sup>2</sup>  
Joyce Kelle Cassimiro Neres<sup>3</sup>

## Resumo

Este artigo tem por objetivo tratar sobre o uso de fontes no ensino de História, com enfoque na experiência no Programa de Residência Pedagógica que foi realizado na escola campo CEPI Dom Abel S.U. Desta forma, iremos tratar das concepções teóricas acerca do uso de fontes históricas, do uso de fontes no ensino de história em sala de aula, de forma abrangente, e a experiência da prática docente com fontes históricas na escola campo CEPI Dom Abel S.U.

**Palavras-chave:** Ensino de história, Uso de fontes e Prática docente.

## Introdução

O professor tem cada vez mais se preocupado em formar a consciência histórica no aluno, para tanto, o ensino de história requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços, todos esses saberes, mediados pela ação dos sujeitos, aluno e professor, sendo reconstruídos e constituem os chamados saberes escolares. O objetivo da história é reconstituir, explicar e compreender seu objeto, que é o real em

---

1 Graduanda em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/ Campus Goiânia Email: camila.s.ferreira@outlook.com

2 Graduanda em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/ Campus Goiânia. Email: cristianne.prado8@gmail.com

3 Graduanda em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/ Campus Goiânia. Email: joycekelle04@gmail.com

movimento, que chega até nós, através de evidências, que para o historiador são as fontes.

Para tratar do tema de uso de fontes no ensino de história o artigo foi dividido em três tópicos. Inicialmente iremos tratar das concepções teóricas acerca do uso de fontes, tema que se mostra importante para que as fontes sejam utilizadas, exploradas com enfoque em desenvolver a consciência histórica e a consciência crítica nos alunos, que nos foi possível graças à revolução documental que levou a uma ampliação das fontes históricas para além dos documentos escritos e oficiais.

Em um segundo momento iremos discorrer sobre o uso de fontes em sala de aula, com uma discursão mais teórica, buscando tratar a fonte como um vestígio do passado, permeado por intencionalidades e passível de interpretação, não sendo utilizado em sala de aula como uma espécie de prova para o que o professor está expondo, mas sim compreender a complexidade do conhecimento histórico.

E em um terceiro momento iremos refletir sobre a prática docente com fontes históricas no CEPI Dom Abel S.U., a partir de um questionário que foi distribuído para as turmas de 9º ano da instituição, com intuito de entender como os alunos compreendem acerca da história.

## **Concepções teóricas acerca do uso de fontes históricas**

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica. Para tal finalidade, o uso de fontes históricas no ensino de história é essencial para pensar o desenvolvimento da consciência histórica em sala de aula, articulando em sincronia a formação acadêmica com o ensino em sala de aula.

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre saberes escolares, conhecimentos acadêmicos e a vida social, mas também as necessidades de questionar e repensar nosso conceito de ensino e aprendizagem. “O trabalho com a linguagem exige do historiador pensá-las como elementos constitutivos de uma realidade sociopolítica de relação e participam na constituição de uma dada memória.(FONSECA, 2013, p.164).

Nesse sentido, pensamos em romper com o ensino do professor tradicional, como aquele que apresenta um monólogo ou decora o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre o sujeito, o mundo e a suas representações, e o conhecimento. O uso de fontes quebra o elo paradoxo do ensino tradicional, buscando mostrar as “amarras” que constrói o conhecimento histórico facilitando a compreensão entre ensino e aprendizagem.

Como aponta Pimenta (2008, p. 58), vê-se que muitas vezes os educadores têm falhado na capacidade de dizer e construir com o aluno o espírito investigativo que leva, por exemplo, à descoberta do mundo científico e exploração da realidade. Dessa forma, a transversalidade apresenta uma possibilidade de construção do conhecimento através de temas que perpassam diferentes conteúdos e disciplinas. Dessa forma, ao delimitar nosso recorte, buscamos partir do presente, não trabalhar o processo em totalidade, mas escolher recortes pertinentes aos alunos. Segundo Pimenta:

O aluno deve aprender mais do que conteúdos e incorporar a reflexão crítica e a aquisição de valores, por intermédio dos temas apresentados pelos professores, para que sua compreensão da realidade seja mais abrangente e menos preconceituosa. [...] O desenvolvimento dessa capacidade habilitará o estudante a relacionar as informações e instrumentalizá-las na sua leitura de mundo, que deve ser mais plural e ética, conforme os temas propostos na transversalidade. (2008, p. 63)

Desde o início da chamada Escola dos Annales, o conceito de fonte histórica tem se ampliado e se transformado significativamente. “Por um lado, a revolução documental acabou com o império do documento escrito, permitindo que o historiador se desviasse dos documentos oficiais e típicos da história positivista, para uma quantidade indefinível e enorme de vestígios do passado” (PEREIRA, SEFFNER, 2008, p.115).

Mas, principalmente, a revolução documental dobrou o olhar da disciplina História para aspectos da vida social, antes distantes do olhar dos historiadores, e outros caminhos de possibilidades foram alcançados, como, por exemplo: o imaginário, as mentalidades, o cotidiano, a vida privada, etc. Também permite abandonar a velha história eurocêntrica e abordar a história dos povos africanos e indígenas, que outrora eram objetos de estudo quase exclusivos dos antropólogos.

Toda essa ampliação pelo campo histórico serviu para que o conhecimento se tornasse mais dinâmico e mais próximo das nossas relações cotidianas. O conceito de verdade histórica passou a ser questionado e a dimensão subjetiva do conhecimento foi considerada.

Nesse contexto, o conceito de verdade absoluta passou a ser questionado a partir da revolução documental, em que se propaga uma forte crítica ao conceito de documento. Através da perspectiva dos novos historiadores, como Le Goff, veicula-se a noção do documento monumento, ou seja, “ele é rastro deixado pelo passado, construído intencionalmente pelos homens e pelas circunstâncias históricas das gerações anteriores”. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.115).

O documento/monumento é um engenho político, é um instrumento do poder e, ao mesmo tempo, uma manifestação dele. Com essas novas concepções, o documento não é visto apenas como um mero veículo da verdade do passado. Mas sim, visto como um monumento que carrega em si a “subjetividade” do passado, onde os historiadores realizam uma seleção dos vestígios que o tempo deixou.

O passado é o objeto de estudo do historiador, apenas acessível pela linguagem que o ordena. A história é um discurso que os

historiadores produzem como resultado de um longo trabalho de seleção de fontes, de seleção do método e de teoria, mergulhado em importantes conflitos e lutas políticas do presente.

De acordo com Leandro Karnal e Flavia Galli Tatsch (2015), a partir dos documentos históricos os historiadores estabelecem qual a memória que deve ser preservada na história e qual estatuto da própria história. O documento define uma parte importante na construção do saber histórico. Portanto, o uso de fontes históricas em sala de aula é um dos caminhos de mediação didática que buscam construir o conhecimento escolar, a partir de diversas linguagens e suportes.

## **O uso de fontes em sala de aula: uma discursão teórica**

A fonte histórica é uma ferramenta riquíssima para auxiliar o professor no desenvolvimento da aula. Entretanto, deve-se ter o cuidado de evitar a utilização das fontes como “prova” do passado, ou como ilustração ou confirmação do que o professor está expondo. O processo de construção do conhecimento histórico é singular, seguindo uma lógica diferente de outras disciplinas, como a Física, a Química ou a Matemática.

Nesse sentido, ao inserir o uso de fontes em sala de aula, podemos tornar um modo de submeter a epistemologia da ciência história à didática, na medida em que a fonte passa a ser o objeto concreto que vai permitir, aos alunos, a análise e interpretação das narrativas históricas, desenvolvendo o pensamento histórico.

O uso de fontes históricas “deve servir para suspender o caráter de prova que os documentos assumem desde a história tradicional e mostrar às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico.” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.126). A produtividade do uso das fontes está na possibilidade de mostrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico.

Pretendemos, desse modo, ensinar aos estudantes a especificidade da narrativa histórica em relação a outras narrativas do passado, como o cinema, a televisão, a literatura, a música, a matéria jornalística, dentre outras. Ou seja, queremos que o estudante se torne alguém capaz de reconhecer na História o estatuto de uma ciência, com seus limites e suas possibilidades. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.127)

Não podemos negar que a apatia que caracteriza o ensino tradicional é um dos fatores que fazem os alunos se mostrarem desinteressados. Sendo assim, a busca em trazer novas abordagens e recursos para o espaço escolar pode ser uma alternativa para mudar essa situação.

O ensino com fontes históricas é essencial para a compreensão do processo de escrita do conhecimento histórico. Através delas, os alunos podem analisar as diferentes perspectivas dos processos históricos, refletir sobre os conceitos de evidência, alteridade, tempo histórico. Podemos utilizar em sala de aula - para além dos textos escritos veiculados nos livros didáticos - charges, músicas, filmes, obras literárias, dentre outros. Pode ser aparatos para dinamizar a aula e torná-la mais interessante e de fácil compreensão. Contudo, muitas vezes, os professores, por uma série de fatores como ausência de recursos, quantidade excessiva de aulas, acabam se entregando ao livro didático e as aulas expositivas.

Vale destacar que o uso de fontes busca inverter a lógica tradicional de linearidade histórica, almejando “partir sempre do presente, associando o que está sendo estudado com questões atuais que fazem parte do nosso cotidiano para, a partir daí, estabelecer conexões com outras temporalidades passado e futuro” (GUERRA; DINIZ, 2007, p.131).

## Prática docente com fontes históricas no CEPI Dom Abel S.U

Com o intuito de levantar dados acerca de como os adolescentes compreendem a História, foram distribuídos questionários para duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, no CEPI Dom Abel S.U., em que tivemos devolutiva de trinta e nove alunos, aproximadamente 80% das turmas. Sobre a natureza da História, dezoito alunos apresentaram a noção de que é importante estudar História para construir um futuro e evitar que erros do passado se repitam. Vinte alunos responderam que a História serve para saber o que aconteceu no passado, “as pessoas mais antigas” e os ancestrais, porém não fizeram relação com os usos e funções desse passado pelo presente. Observamos que os alunos percebem, em História, um “passado distante” de suas realidades, e que não influenciam ou afetam o presente.

A predominância da História Política aparece em citações sobre a nação brasileira e os antigos governantes. Na maior parte das respostas a ideia sobre o que é aprendizagem histórica é demonstrada como a aquisição de informações, de forma acumulativa, que não serão utilizadas pelos alunos. Um aluno demonstrou uma narrativa com melhor elaboração do conhecimento histórico: “[é importante estudar História para] entender toda a construção que foi para formar a atual sociedade. O conceito dos atuais pensamentos populares e as discriminações carregadas por décadas que perpetuam até hoje”.

Ao perguntarmos se a História é um conhecimento neutro ou com diferentes perspectivas, foi perceptível que alguns alunos não compreenderam a questão, dando respostas como: “Um conhecimento do nosso passado, das pessoas que viveram na terra há muito tempo”, “um conhecimento, porque aprendemos coisas históricas, passados, povos, entre outros”, “é um objetivo para quem quer ser professor” e “sim, porque tem vários conceitos”.

Três alunos demonstraram explicação de modo restrito, com valorização da objetividade, em que a informação pode ser correta ou incorreta, e prevalência do testemunho direto em detrimento da historiografia. Apontaram que: “[a história é] um conhecimento neutro e objetivo, porque é uma lógica que vai direto ao ponto”, “neutro e objetivo, porque de qualquer maneira sempre há mudanças na História ao longo dos anos e séculos, mas também objetivo, pois não dá para mudar um fato histórico concreto”, “Objetivo. A História é só uma, e só quem foi da época pode ter outra opinião”.

Trinta e dois alunos levaram em consideração a multiperspectividade em História, apontando que o conhecimento histórico é formado por diferentes perspectivas, com respostas em modo explicativo pleno, de forma bem elaborada. Citam que a História é sujeita a mudanças. Um aluno apontou que: “[a História tem] diferentes perspectivas, pois o ângulo de vista da História pode mudar tudo”. Outro aluno aponta que: “[a História tem] diferentes perspectivas ou opiniões. Mesmo que a História seja altamente clara, existem diversas formas de interpretação e concordâncias sobre o assunto”.

Sobre as fontes históricas, a maioria dos alunos discorre que as evidências são o fundamento da interpretação em História e permitem confirmar ou refutar a verdade da explicação. A noção que as fontes podem aumentar o conhecimento do aluno e a atratividade da aula é recorrente em mais de 50% das respostas. Alguns alunos também apontaram que as fontes históricas trazem informações sobre os antepassados, de maneira sem relação com o presente. Uma aluna pontuou: “As imagens, entre outras fontes, com certeza podem ajudar a imaginar, e é bom para saber como era”. Dessa forma, apresenta a categoria da abstração.

De acordo com a categorização apresentada por Barca (2001), os alunos demonstraram uma narrativa de História de modo explicativo restrito ou pleno, de maneira heterogênea entre eles, a partir de uma postura de contornos positivistas, em busca da “ver-



dade”, e sobrevalorizam as fontes históricas e testemunhos diretos. A partir disso, buscamos efetivar práticas pedagógicas na instituição que desenvolvessem conceitos de segunda ordem, como empatia histórica, multiperspectividade e alteridade em História, a partir do uso e análise de fontes históricas.

Planejamos e realizamos diversas intervenções, entre junho e novembro de 2019. Em sua maioria, trabalhamos com fotografias, de temas como Guerra do Vietnã e Ditadura Militar, músicas, vídeos e documentários, charges. Utilizamos, também, uma capa de uma revista em quadrinhos do Capitão América para discutir Guerra Fria.

Em uma aula específica, planejamos a aula de forma dialogada e com uso de fontes, de forma que os estudantes pudessem perceber os diferentes discursos que os sujeitos históricos constroem acerca do mesmo acontecimento, a multiperspectividade e as evidências, desenvolvessem a empatia histórica, valores de tolerância e direitos humanos, a relação do nazifascismo e o tempo presente e que sejam capazes de se posicionar acerca disso. Pensamos em utilizar “O Diário de Anne Frank” pelo interesse demonstrado por alguns alunos em aulas anteriores e por ser uma linguagem que deveria ser mais explorada em aula.

Buscamos efetivar a intervenção pedagógica como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente. Através da utilização de diferentes fontes históricas é possível perceber a pluralidade dos discursos, as narrativas, os pontos de vista, sendo um papel importante a ser discutido em sala de aula. A utilização desses materiais, porém, deve ser feita com cautela. Não basta compreender o documento enquanto ilustração do discurso do professor, que busca confirmar sua fala, como prova do real ou mero suporte informativo.

Através das fontes históricas o aluno tem contato com as diversas representações das realidades do passado e do presente, compreendendo, por exemplo, que não há verdade imutável em história. Procuramos o aprimoramento do educando como pessoa

humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Através disso, se mostra a necessidade de romper com modelos tradicionais de aula, centradas no professor e nas informações e, no lugar disso, privilegiar as visões e conhecimentos prévios dos alunos e a construção de diálogos e debates em sala de aula, a partir de eixos temáticos que façam sentido aos alunos.

Com essa proposta trabalhamos também com a construção da memória e seu papel na interpretação em História, a partir dos discursos de Hitler e de Anne Frank, e puderam comparar os diferentes pontos de vistas expressos sobre o mesmo processo histórico. Os alunos avaliaram criticamente os conflitos sociais na Alemanha na década de 1940. Refletiram, também, sobre os valores democráticos e de cidadania na sociedade.

Nossa intencionalidade, nas diversas intervenções, era que os alunos compreendessem que os documentos não são fins em si mesmos, mas devem responder as indagações e problematizações que são levantadas. Para isso é necessário identificar qual tipo de fonte é o documento, informar o que diz o documento, a natureza, o autor, a datação, o contexto e realizar a crítica ao documento, levantando questões como quais intencionalidades o autor tinha com a produção do documento, público-alvo, o que é destacado no documento, entre outras. É importante assim encarar a fonte histórica como um material para a construção de uma problemática ou hipótese histórica e fonte de respostas.

Foi possível perceber que a maioria dos alunos interpretaram as fontes de maneira crítica, percebendo também as diferenças nos discursos, participando ativamente durante a aula. Em questões aplicadas posteriormente, houve alunos que demonstraram certa dificuldade, enquanto a maioria demonstrou interesse e boa compreensão do tema.

## Considerações finais

Diante do que foi exposto, compreendemos que as fontes devem ser instrumentalizadas de forma crítica, utilizando as mesmas para a contribuição da aprendizagem no ensino de história, desta forma, levando a compreensão de contextos de diversas sociedades, que estão em diferentes espaços e tempos, associando passado e presente, fazendo uso da progressão do conhecimento e realizando estímulo na elaboração de questões e hipóteses, procurando fugir das amarras do ensino tradicional.

Desta forma, verifica-se a importância da utilização de fontes em sala de aula, para o conhecimento histórico, sendo uma das metodologias para mediação didática e através desta é possível utilizar diversas linguagens e suportes na indagação das diversas memórias que a interpretação de um determinado tempo Histórico pode suceder.

## Referências bibliográficas

- BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. Revista da Faculdade de Letras e História. Porto, III série, vol. 2, 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. A pesquisa e a produção de conhecimento em sala de aula. In: **Didática e prática do ensino de História: experiência, reflexões e aprendizagem**. Campinas: Papirus Editora, 2003, p. 117-134.
- GUERRA, Fabiana de Paula, DINIZ, Leudjane Michelle Viegas. **A incorporação de outras linguagens ao ensino de história**. HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v.13. p. 127- 140, set. 2007.
- KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. **A memória evanescente**. São Paulo: Contexto, 2009.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula**. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.7961>. Acesso em 15/10/2019.
- PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 3ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2008
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino de história. In: **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 89-110

# O Programa de Residência Pedagógica e os desafios do ensino de História no período noturno

Lêda Cristina Borges Pereira<sup>1</sup>  
Wisley Dias Bahia<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo tem por objetivo sintetizar as experiências vivenciadas pelos alunos bolsistas do curso de Licenciatura em História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG Campus Goiânia, inseridos no Programa Residência Pedagógica, a partir das vivências na escola campo Colégio Estadual Murilo Braga, perpassando seu histórico de fundação e uma breve análise do Projeto Político Pedagógico da instituição. É partindo dessa perspectiva que relataremos os desafios enfrentados no ensino de História no período noturno. Com isso, compreendemos que os caminhos aqui traçados estão perpassados de várias discussões às quais o ensino noturno fica exposto cotidianamente.

**Palavras-chave:** Ensino Noturno, Educação, Desafios.

## Introdução

Podemos discutir o ensino de História de diversas maneiras e, nesse momento, nos atentaremos aos detalhes que partem da realidade educacional brasileira, neste caso, especificamente na cidade de Goiânia, Estado de Goiás. As questões aqui levantadas não partem apenas do campo teórico, mas do que foi vivenciado por alunos que tiveram a experiência de docência na escola-cam-

---

1 Graduanda da Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- IFG

2 Graduando da Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- IFG

po no ensino noturno, completando os três ciclos do Programa de Residência Pedagógica. O programa foi desenvolvido no Colégio Estadual Murilo Braga, fundado em 02 de dezembro de 1952. Contudo, não há documento que datem dessa época, pois houve um incêndio na escola e todos os arquivos foram perdidos.

Dentro do que foi experienciado na residência, visamos apontamentos importantes do contexto escolar e educacional para refletir sobre o ensino noturno na disciplina História. A Residência Pedagógica foi um campo para desenvolver variadas reflexões sobre o ensino noturno e o ensino de História, promovendo uma melhor interação de docente e discentes nos campos do ensino e da pesquisa.

Assim, podemos perceber que o artigo parte de um relato de experiência que tem o foco no terceiro ciclo da Residência Pedagógica que é a regência. No entanto, ambientamos o local no qual as atividades foram desenvolvidas com o apoio e o auxílio do professor orientador e da professora preceptora. Deste modo, salientamos os desafios do ensino noturno e as alternativas encontradas para o cumprimento das atividades para a formação docente e a constituição de indivíduos com uma consciência histórica.

## **Contextualização do ensino noturno**

É notável que o ensino noturno torna-se mais reduzido por inúmeros pontos. Primeiramente, temos que o tempo das aulas são condicionadas a um número menor por ser à noite, desse modo, os conteúdos dentro do currículo também são condensados se comparados aos do ensino diurno. Além disso, sabemos que o ensino diurno tem suas falhas e seus obstáculos.

Percebemos que não apenas o ensino de História, mas o ensino no período noturno é levado com descaso e os gestores da escola incentivam a desistência e a incompetência dos profissionais da educação. Essa situação demonstra o quão são necessários professo-

res bem preparados e que queiram impulsionar a educação para um caminho melhor, com isso uma boa formação é o início para que ocorra. Outro fator que se constitui como barreiras que dificultam o ensino é o cansaço, tanto do aluno, que enfrentou uma longa jornada em seu dia, quanto do professor, que também pode compartilhar o cansaço da sua rotina diária ao enfrentar vários turnos dentro da sua profissão. Com isso, o modo como a educação é levada para esses alunos pode ser afetada por essas dificuldades.

Entendemos, de acordo com o que foi experienciado, que não estávamos trabalhando com a modalidade EJA, no entanto, o caso que a escola recebia era um público diferenciado, no qual os discentes participavam de um modelo de educação nomeado como Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno – PROFEN<sup>3</sup>. Esse programa visava a um maior índice de aprendizagem dos alunos para que eles pudessem lidar com a evasão escolar, e, ao mesmo tempo, ao final dos seus períodos, receberem certificados de um curso profissionalizante. Nesse ínterim, esse modelo de ensino diminuía em um ano da formação dos alunos deixando a desejar quanto aos conteúdos e como à forma de ensino. No entanto, esse projeto foi implantado em 2017, mas em 2019 foi finalizado tendo sido realizada uma nova articulação de ensino, o Novo Ensino Médio. Nos dois modelos existiam objetivos que não foram articulados com a vida prática e nós, como docentes em formação, percebemos que apesar das mudanças no ensino noturno, não ocorreu uma mudança na estrutura desse ensino.

Percebemos que a evasão escolar é um dos grandes assuntos dentro do campo educacional, sendo ainda maior no ensino noturno. De acordo com os dados do Instituto Nacional do Ensino Primário – INEP<sup>4</sup>, os alunos matriculados no ensino médio so-

---

3 Dados disponíveis sobre o modelo de ensino noturno na Secretária de Estado da educação, disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/educacao/entenda-o-programa-de-fortalecimento-do-ensino-noturno-profen/>>. Acesso em: 10 nov. 2019

4 O INEP que nos ofereceu os dados utilizados nesse artigo, disponível em:<[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/na-rede-publica-17-abandonam-ensino-medio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/na-rede-publica-17-abandonam-ensino-medio/21206)>. Acesso em: 10 out. 2019.

mam 51% das matrículas efetivadas e 70% deixam a escola antes da sua conclusão. Com esses dados, verifica-se a necessidade de se realizar ajustes na forma como é articulado o ensino nesse período, ainda mais o ensino de História, foco de nossa pesquisa. O modo como vemos os alunos deve ser modificado, pois mesmo não tendo contato com a modalidade EJA, o público do período noturno é composto por indivíduos que não podem ser comparados com aqueles do ensino convencional diurno.

## **Histórico da escola-campo**

Para fins de contextualização e melhor entendimento, neste momento, concentraremos esforços para discorrer acerca da experiência e da vivência dos alunos bolsistas do Programa Residência Pedagógica na escola campo Colégio Estadual Murilo Braga, no bairro Vila Nova, na cidade de Goiânia, Goiás. Para tanto, o cerne das discussões aqui expostas buscará o melhor entendimento sobre o ensino no período noturno, voltando olhares para o ensino de História.

Primeiramente, é importante entendermos um pouco do contexto no qual a escola-campo está inserida, bem como um breve esboço do foi a sua fundação e alocação onde hoje ela funciona. Assim sendo, o Colégio Estadual Murilo Braga tem esse nome em homenagem ao Dr. Murilo Braga, que na época de sua fundação era diretor do Instituto Nacional do Ensino Primário – INEP. O Grupo Escolar ‘Murilo Braga’ foi fundado em 02 de dezembro de 1952. A construção do prédio deu-se com verba liberada pelo Dr. Murilo Braga que faleceu tragicamente em um acidente aéreo antes da sua inauguração.

O grupo começou a funcionar com 05 classes – 3ª categoria em 1º de março de 1953. As professoras fundadoras foram: Maria Conceição Jaime, Terezinha Cabral Lila de Almeida, Maria José de Freitas e Veneranda Garcia, para porteira foi nomeada a Sra. Lindaura Miranda Fraga e a Sra. Maria Conceição Jaime foi escolhida para diretora.

No ano de 1957, conforme o decreto nº 675 de 31 de dezembro de 1956, publicado no Diário Oficial nº 7595 de 16 de abril de 1957, o grupo passou a pertencer à 1ª categoria – com 17 classes em funcionamento.

Em 1960, o professor João de Almeida fundou a Escola Técnica de Comércio de Vila Nova, que funcionava no mesmo prédio no período noturno. Em 1961, em substituição ao antigo, construiu-se um novo prédio com 10 salas de aula, 02 banheiros, e as dependências administrativas, perfazendo um total de 795 m<sup>2</sup> de área construída.

Em 1972, começou a funcionar a nova escola que passou a se chamar Escola Estadual de 1º Grau ‘Murilo Braga’, tendo como diretor o professor João Alberto de Almeida, que exerceu essa função até 1978.

De 1979 a 1982, o ex-aluno Nermias Ferreira Pinto respondeu pela direção da escola, juntamente com 30 professores regentes de classes e 40 funcionários administrativos. Nesta época, a escola funcionava em três turnos com 1500 alunos distribuídos em 04 turmas de 1ª a 4ª série e 26 turmas de 5ª a 8ª série. Contava com biblioteca com mais de 700 volumes, cantina e quadra de esportes não coberta.

Atualmente, a Unidade Escolar possui 14 salas de aula, 08 com capacidade para 30 alunos, com estrutura de placas, e 06 com estrutura de alvenaria, com capacidade para 40 alunos, cozinha, 03 banheiros femininos e 03 masculinos, sala de vídeo, biblioteca, coordenação pedagógica, professores, secretaria, diretoria, um pátio e uma quadra de esportes ambos descobertos.

## **O projeto político pedagógico da escola-campo**

O Projeto Político Pedagógico tem como premissa a necessidade de planejar as atividades pedagógicas, administrativas, culturais e desportivas, procurando, também, engajar a comunidade escolar nas ações desenvolvidas no âmbito da instituição.



Temos a percepção de que, em análise ao PPP, existem pontos de conflitos necessários ao avanço e ao aprimoramento das relações. E uma das expectativas aqui vislumbradas é compreender as diferenças entre todos os componentes escolares e tratá-las com respeito. Conflitos compõem as características atuais de organização social, no entanto, as formas de interpretação reclamam uma ação educativa mais abrangente, pois a educação escolar é também um mecanismo de socialização.

Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico é uma ferramenta estratégica por meio do qual as propostas serão desenvolvidas, direcionando, também, o compromisso com outros patamares de reflexões: leituras, qualificações, metodologias e didática renovada, estudos de problemas locais e ambientais, inclusão social, família na escola, ciclos de palestras educativas e reconhecimento da diversidade cultural que compõe a sociedade.

Portanto, por meio de ações – políticas educativas e estratégias – serão traçados caminhos no sentido de realizar um trabalho que dê sentido ao conteúdo significativo de todas as Ciências, exigindo a reflexão como elemento fundamental da política educativa que se propõe neste projeto.

O propósito norteador de todo o trabalho busca o desenvolvimento progressivo do aluno por meio de atividades geradoras de situações de aprendizagem reais e diversificadas, gerando, consequentemente, a melhoria de qualidade de ensino, e permitindo a formação intelectual, social e moral do educando para o exercício da cidadania.

Neste Projeto, busca-se também atender os anseios da comunidade escolar segundo os princípios constitucionais e os estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, bem como os preceitos normativos emanados dos órgãos do Estado de Goiás.

No entanto, para que este Projeto seja eficiente e eficaz faz-se necessário adequá-lo às mudanças observadas no contexto escolar no decorrer da permanência do Programa Residência Pedagógica, ficando ainda sujeito a possíveis modificações e ou alterações.

## O ensino de história e o período noturno

A educação no século XXI nos propõe grandes desafios e novas possibilidades para o ensino de história, visto que no século XX a expressão fonte histórica expande-se, e junto ao que chamamos de 'Nova História' ocorre uma abertura tanto no campo de novas fontes quanto no campo para utilização de novas metodologias. Percebemos, como consequência, que o campo de ensino de História caminha em direção a vários modos de se constituir uma consciência histórica nos sujeitos que estão em formação. Mesmo antes dessas novas possibilidades, percebemos que não há uma capacidade de abranger a totalidade dos fatos do passado e, com isso, compreendemos que novos meios e métodos viabilizam estratégias para um melhor ensino de História.

O processo formativo do professor de História dá-se em uma aliança entre o processo educativo e o próprio trabalho multifacetado e abrange várias pessoas para a construção deste campo de conhecimento para a própria formação docente. A residência, como processo formativo, nos mostra quão laborioso é o trabalho como docente, principalmente a carga que está nos ombros de quem escolhe o 'ofício de historiador', que não traz a perspectiva de recuperar o passado, mas compreender as suas especificidades. É compreender as ações dos homens no tempo, como Bloch propõe, e fazer isso com uma forma didática e que compreenda o outro na forma como utilizará o saber.

Percebemos que o campo de ensino de História caminha para vários modos de constituir uma consciência histórica nos sujeitos em formação. Mesmo antes dessas novas possibilidades, percebemos que não há uma capacidade de abranger a totalidade dos fatos do passado e, com isso, compreendemos que novos meios e métodos viabilizam estratégias para um melhor ensino de história (RÜSEN, 2001).

Dentro da experiência vivida no Colégio Estadual Murilo Braga, percebemos a defasagem do ensino de História, pois os alu-

nos não têm uma bagagem para estruturar aquilo que deveria ser vivenciado no ensino noturno proposto pelo próprio currículo escolar. Ao adentrar na escola campo, identificamos a precarização do ensino e esse problema está além do que a escola possa lidar, pois os problemas são estruturais e não apenas no núcleo da escola. Com base nisso, partiremos para as reflexões sobre as nossas experiências dentro do terceiro ciclo da residência.

## **Relato de experiência na escola campo**

Pensando em uma aproximação maior com a vivência e a convivência em sala de aula, junto à professora preceptora, a proposta deste terceiro momento do Programa Residência Pedagógica pensa justamente essa possibilidade, ou seja, o que é nomeado de regência em um sentido da efetiva imersão dos residentes para com a vida docente em sala de aula, lembrando da supervisão e da orientação dos professores, tanto orientador, quanto preceptor.

Os encontros residenciais, agora, ocorreram nas quintas e sextas-feiras, sempre no período noturno, quando vigora a modalidade de ensino entendida como Novo Ensino Médio, voltado, sobretudo, para alunos que são, em sua grande maioria, trabalhadores no contraturno, oriundos das mais diversas localidades de Goiânia e entorno, sobretudo da região leste e central, onde a escola se localiza. Esse Novo Ensino Médio possui um tempo total de duração de 6 (seis) períodos, divididos em 3 (anos).

No sentido de uma melhor ambientação, para antes de uma efetiva regência por parte dos residentes, é importante frisar que nos períodos anteriores do Programa Residência Pedagógica foram realizados acompanhamentos diários dos residentes junto com os professores preceptores e corpo diretor da escola.

Temáticas foram socializadas semanalmente com os residentes para que estes elaborassem os planos de ensino, materiais e atividades para execução das aulas com os alunos da escola. Parte

das discussões e das socializações dos andamentos das atividades eram realizadas fora da escola-campo, boa parte delas na instituição formadora. Ressalta-se que tais elaborações foram realizadas sempre com aval e orientação da professora preceptora.

Foram abordadas, no decorrer do semestre em questão, diversas temáticas voltadas para aulas do ensino de História, em sequência temos: 1930: fim da República das Oligarquias com o golpe que levou ao poder Getúlio Vargas, Descobrimto da América, Revolução Francesa e Revolução Industrial.

Em um primeiro momento, houve a divisão entre os residentes para que cada um, até o final do semestre, pudesse fazer suas regências contemplando todos os períodos do Novo Ensino Médio. Posteriormente, ficara acordado que, em todas as semanas, os residentes iriam elaborar e aplicar a atividade acerca da temática em questão. Dentro de sala, os alunos eram expostos ao conteúdo e durante esse momento realizavam atividades para fixação de conteúdos. Os conteúdos, mesmo que mínimos, não eram explorados com a devida necessidade em razão de o tempo ser muito instável durante o período noturno, fazendo com que, na maioria das vezes, os planos propostos pela professora não fossem cumpridos. Essa instabilidade é uma observação sobre a estrutura de organização da escola que necessita de um melhoramento para que haja condições para que o ensino seja melhor realizado.

Adiante, a primeira temática a ser trabalhada com os alunos foi sobre 1930: fim da República das Oligarquias através do golpe que levou ao poder Getúlio Vargas. Foi feito um recorte temático para melhor compreensão e abordagem para com os discentes, com enfoque para a dupla faceta: Golpe x Revolução. Na sequência, aplicamos atividade acerca das questões trabalhadas em sala de aula.

Com a mesma dinâmica de aula expositiva dialogada e com a aplicação de atividades para o fechamento de determinada temática, sucederam-se as demais semanas, sempre com elaboração prévia dos residentes para que fosse alcançada uma melhor apropriação conceitual didática do assunto a ser trabalhado.

Na aula que foi ministrada com o tema do ‘Descobrimiento da América’, o enfoque metodológico didático recaiu sobre a desconstrução do ideal eurocêntrico de ‘descobrimiento’ aproximando as discussões para o pensamento que se volta para o ‘encobrimento’, e suas mais diversas perspectivas. Assim, pensamos partindo do ponto de vista local, com a América já povoada com a chegada dos europeus, analisando uma outra perspectiva para além do tradicional sobre o qual versa, principalmente, os livros didáticos.

A Revolução Francesa foi uma das temáticas mais bem recebidas pelos alunos. Analisamos a conjuntura social e política da França à época da Revolução e as divisões das camadas que se alicerçavam. O foco das discussões incidiu sobre os Estados Gerais que compunham o quadro geral francês.

É válido ressaltar que esse primeiro contato efetivo dos alunos com os residentes foi realizado de forma respeitosa e atenciosa. Notável foi a dedicação e o esforço de grande parte dos alunos para a realização das atividades propostas em sala de aula, com uma devolutiva que atendeu as expectativas primárias.

Todavia, o outro lado da moeda esbarra no fato de que, em todo o processo de regência, os residentes depararam-se com diversos obstáculos. Um exemplo disso foi a dificuldade de encontrar mecanismos que pudessem tanto situar os alunos que não possuem uma cognição histórica, quanto aqueles que não conseguiam ter o efetivo acompanhamento previsto da turma, de acordo com cada temática trabalhada.

Importante notar e ter a compreensão de que essa dinâmica escolar dentro de sala de aula, em se tratando aqui do período noturno, em uma escola pública que abarca um alunato que, em grande medida, é oriundo de regiões periféricas, deu-se de forma muito dificultosa em vários aspectos. Os alunos, por serem trabalhadores, em sua maior parte, no contraturno escolar, acabam por não ter um efetivo rendimento dentro do que se espera em um sistema educacional mais abrangente.

## Considerações finais

Nos debates teóricos, sempre estamos colocando a questão referente à diversidade em um mesmo ambiente, e a residência nos auxiliou a compreender o papel docente e a promoção de novos métodos didáticos com as nossas escolhas à procura de métodos que possam contemplar a maior parte, ou se possível, a totalidade do ambiente. Com isso, percebemos a necessidade de cada etapa de estágio para propiciar uma experiência para guardar para a nossa formação docente. Que a formação do historiador seja para uma educação libertária na qual o indivíduo vai se transformar em um sujeito que reflete sobre o seu arredor e que, conscientemente, possa tomar decisões que consistam em uma avaliação do tempo passado com o tempo presente.

A Residência Pedagógica nos ajudou a problematizar a ação docente tanto na construção na pesquisa fora da sala de aula, quanto a sua aplicação em sala de aula. Trazer o saber acadêmico e construir o saber escolar nos torna produtores de conhecimento dentro de sala de aula com os alunos. Essa articulação entre ensino e pesquisa faz com que o professor nunca se afaste da pesquisa e compreenda o meio em que o seu aluno vive. Desse modo, o saber de sala de aula pode ser sempre combinado em seu cotidiano.

Fazer toda essa reflexão dentro do espaço escolar para o ensino de História nos mostra quão complexo é o nosso trabalho como constituidores de um conhecimento específico. No entanto, todo esse caminho ainda é inovador e ainda temos muito para observar e compreender sobre o processo de produção de conhecimento dentro de sala de aula. Assim, percebemos concretamente a junção da pesquisa com a produção, a prática e o ensino básico. Verifica-se, ainda, que o ensino acadêmico foi disposto não como algo adaptável, mas como base para a constituição do saber escolar aplicado na própria prática pedagógica.

## Referências bibliográficas

INEP. **Abandono do ensino médio**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/na-rede-publica-17-abandonam-o-ensino-medio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/na-rede-publica-17-abandonam-o-ensino-medio/21206). Acesso em: 10/10/2019.

LDB. *Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1966*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18/11/2019.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e terra, 2009.

NUPEC. **Histórico do Colégio Estadual Murilo Braga**. Disponível em: <https://nupec.eec.ufg.br/n/1764-historico-colegio-estadual-murilo-braga>. Acesso em: 18/11/2019.

PROFEN. **O programa de fortalecimento do ensino noturno**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/educacao/entenda-o-programa-de-fortalecimento-do-ensino-noturno-profen/>. Acesso em: 10/10/2019

RUSEN, J. **Razão Histórica: Teoria da História: Fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Unb, 2001.

# A experiência de pesquisa nos livros didáticos e paradidáticos durante o Programa de Residência Pedagógica

Adriano Santos da Costa Alves<sup>1</sup>  
Jakeliny Cristina Marques da Silva<sup>2</sup>

## Resumo

O atual artigo é o resultado das pesquisas sobre os livros didáticos e paradidáticos relacionados ao ensino de História, realizado durante a Residência Pedagógica no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva localizado em Goiânia pelos residentes do curso de licenciatura em História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Goiânia (IFG). O principal objetivo desta pesquisa era a contribuição para a formação docente proporcionada pela análise e reflexão destes materiais didáticos que são frequentemente utilizados na educação básica.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Livros didáticos, Livros paradidáticos.

## Introdução

Os livros didáticos e paradidáticos são elementos fundamentais na educação básica que se encontram nas diversas escolas de nível fundamental e médio nas bibliotecas escolares, então como um auxílio para o processo de formação de docentes é necessário compreender, analisar e refletir sobre o papel destas ferramentas didáticas nas escolas e o seu uso dentro de sala de aula.

Porém para que realmente se faça um bom proveito deste tipo de análise é necessário também compreender os limites e possibili-

---

1 Graduando em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/ Campus Goiânia Email: adriano\_santos97@hotmail.com

2 Graduanda da Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- IFG. Email: jakevilamarques@gmail.com



dades deste tipo de material, além do método ao qual se devem utilizar tais ferramentas para que sirvam não apenas para um aumento da quantidade de conteúdos da disciplina de História, mas como um meio de aprofundar com os alunos sobre os conhecimentos em torno desta disciplina de uma forma mais crítica e profunda.

## **Metodologia**

Na etapa inicial da Residência Pedagógica o grupo de residentes ao qual estivemos fazendo parte durante os últimos 18 meses foi designado para uma pesquisa distinta, sendo responsável por pesquisar e elaborar uma listagem de todos os materiais didáticos presentes na biblioteca que auxiliassem o ensino e a aprendizagem em História.

Isto inclui uma análise aprofundada dos livros didáticos atualmente utilizados no colégio que poderá ser observada no debate inicial deste artigo e também houve a catalogação e análise dos livros paradidáticos, a partir desta catalogação foram elaborados uma reflexão sobre os mesmos e um gráfico apresentando quantitativamente as coleções de livros históricos presentes na instituição, no caso dos livros paradidáticos é importante compreender que a biblioteca durante o período da residência pedagógica continuou recebendo materiais paradidáticos, de tal forma a catalogação presente neste artigo deve ser considerado uma análise onde as obras catalogadas servirão como um paradigma sobre as obras presentes na escola auxiliando a compreensão da dimensão quantitativa e qualitativa do conjunto deste material didático.

## **Livros didáticos na educação básica**

O livro didático na dimensão temporal atual é visto também como uma mercadoria produzida para o consumo em três anos. Ele é um suporte de apoio pedagógico para os professores e de conhe-

cimentos para os alunos. O caráter mercadológico do livro está presente na qualidade do papel e das reproduções; a quantidade e a distribuição das ilustrações nas páginas. Segundo, Bittencourt (2005) é possível analisar como o livro se apresenta através da capa, a qual fornece indícios pertinentes de sua proposta, como as cores, ilustrações, e as informações sobre o vínculo com as propostas curriculares.

Os atuais livros didáticos estão repletos de documentos. É todo um conjunto de signos visuais e/ou textuais que foram produzidos sem perspectiva didática para os saberes escolares e que posteriormente ganharam caráter didático. De acordo com Rösen (2010), na atualidade, as ilustrações ganharam uma maior importância crescente e uma autonomia em relação ao texto. Assim, a sua função não deve ser meramente ilustrativa, mas construir a fonte de uma experiência histórica genuína e estimulando interpretações. Trabalha com diálogos entre as ilustrações, os textos, as atividades propostas e as pesquisas sugeridas.

As coleções utilizam uma multiplicidade de fontes culturais, históricas, relações entre a história passada e os acontecimentos do presente.

O livro incentiva a autonomia dos alunos ao convidá-los a interagir em sala de aula e na comunidade, a pesquisar, a investigar, a responder questionamentos, a debater em classe, a interpretar e a redigir sobre os assuntos explorados. Trabalha com textos atuais, de autores consagrados.

Através das diversas atividades propostas, o conhecimento é testado e avaliado com exercícios de revisão sobre os temas abordados, ajudando a estabelecer novas conexões entre passado e presente, a expandir o saber e, buscando desenvolver as habilidades na leitura de textos e imagens, na escrita, na organização, na pesquisa, entre outras.

**Livro Didático:**

Editora do Brasil 2ª edição, São Paulo, 2015.

**Autores:**

Renato Mocellin – Mestre em educação e professor do Ensino Médio

Rosiane de Camargo – Pós-Graduada em História do Brasil e professora do Ensino Fundamental e Ensino Médio

**Análise das imagens**

Estabelecido uma forma de análise (imagética), é necessário compreender que as imagens não se encontram no livro por iniciativa de ilustrar o mesmo, mas é uma forma de interpretação. Ao deparar-se com a imagem sobre determinado assunto, é esperado que o aluno sinta-se instigado a analisar a imagem, observar as estranhezas daquela imagem perante sua experiência e realidade presente. A imagem estar associada ao texto presente é de suma importância para a orientação dessa interpretação, mas de uma forma que não atrapalhe a experiência interpretativa proposta.

Dessa forma, propomos a análise imagética do Capítulo 11 do Volume 2, livro destinado a alunos do 2º ano do Ensino Médio.



Primeira Imagem – página 196

Colheita de soja em Tangará da Serra (MT). Foto de 2012. Apesar do aperfeiçoamento técnico, o Brasil continua sendo um país agroexportador. Segundo o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, a soja é o produto agrário mais exportado pelo país atualmente.



Segunda Imagem – página 197

Detalhe de A abdicação de Dom Pedro I, pintura de Aurélio de Figueiredo, c. 1890. Palácio Guanabara, Rio de Janeiro. A apresentação do príncipe herdeiro D Pedro II ( ao centro, no colo da imperatriz Dona Amélia) demonstra a continuidade da monarquia no Brasil, apesar da abdicação de seu país.



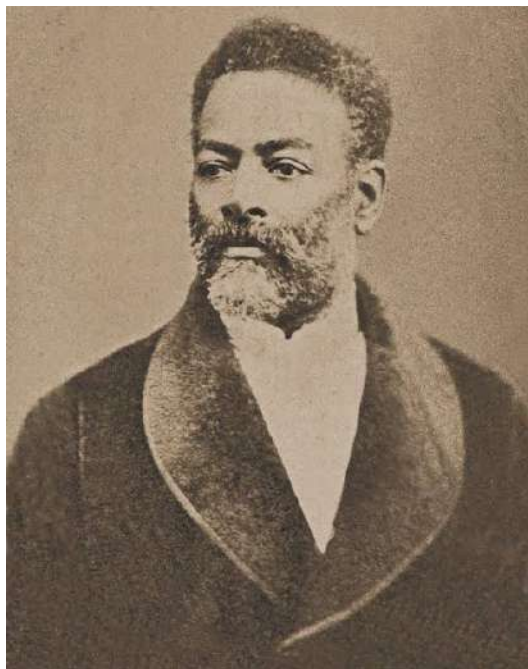
Terceira Imagem – página 202

Escravos em cafezal, Rio de Janeiro, 1882. Foto de Marc Ferrez. Instituto Moreira Salles. Dom Pedro II estimulou a produção fotográfica no Brasil ao conceder o título de Fotógrafo da Casa Imperial a diversos profissionais que registraram a capital, a corte, as paisagens e os tipos sociais do país.



Quarta Imagem – página 204

Trabalhadores ensacando café, século XIX, foto de Marc Ferrez.



Quinta Imagem – pagina 211

Luiz Gama, foto de Militão Augusto de Azevedo, 1880. Museu Afro-brasileiro, São Paulo (SP). Atuando como advogado, o ex-escravo Luiz Gama conseguiu libertar mais de 500 escravos.



Sexta Imagem – página 213

A proclamação da república (1893), pintura de Benedito Calisto. Coleção de Arte da Cidade de São Paulo (SP). Note que o artista destacou a participação dos militares no episódio que marcou o início da república no Brasil.

## Livros paradidáticos

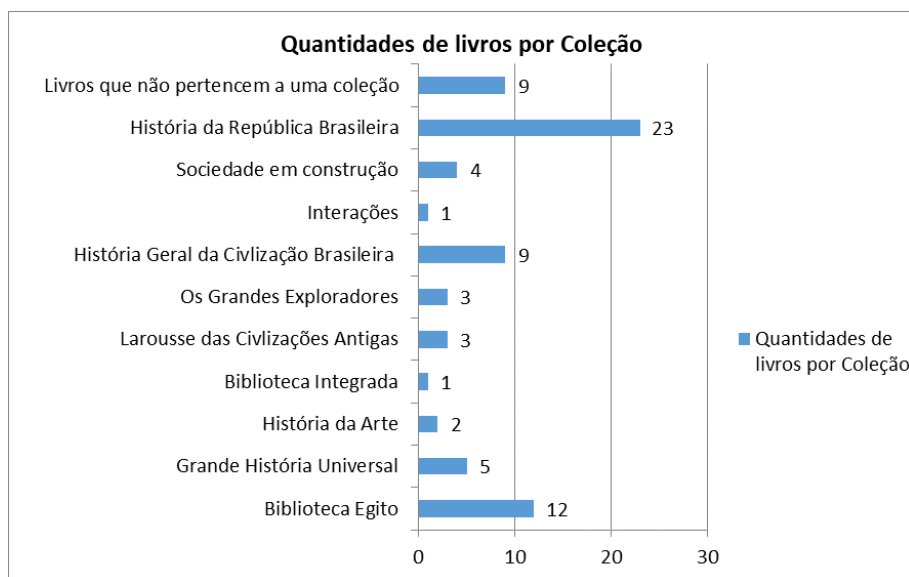
Em conjunto as análises dos livros didáticos foram feita uma catalogação e posteriormente uma análise sobre os livros paradidáticos que se encontravam na biblioteca da escola referente à disciplina de História. Através desta catalogação e análise pudemos contatar resultados que permitiriam ampliar um melhor entendimento sobre a realidade da escola e as possibilidades de ensino que poderia ser utilizado.

Portanto a partir destas análises foi observado que esta escola-campo possui uma vasta quantidade de materiais paradidáticos atualizados que se utilizado de forma crítica e didática podem



contribuir para o processo de aprendizagem em História, incentivando a leitura e conhecimento sobre interpretação de processos históricos específicos que não são lecionados no ensino básico de forma aprofundada devido a desviarem dos temas abordados nesta fase do ensino.

É necessário também ressaltar que o resultado alcançando quanto aos principais temas abordados nota-se uma valorização sobre os personagens históricos ligados geralmente a esfera política e social tendo como os principais exemplos os governantes das nações protagonistas da Segunda Guerra Mundial, grande filósofos, cientistas e pensadores que impactaram o mundo e a sociedade, também a uma grande quantidade de temas relacionados ao período da Antiguidade e conseqüentemente nota-se que há uma oferta maior das coleções que apresentem tais temas como observado no gráfico abaixo.



Então, em termos de quantidade pode-se concluir que a presença de livros paradidáticos na biblioteca escolar é abundante e capaz de atender aos alunos através de uma variedade de temas

que podem complementar e aprofundar os conteúdos trabalhados na disciplina de História no colégio. Inclusive os alunos possuem a permissão de pegar livros emprestados na biblioteca para que possam desfrutar da leitura fora do ambiente escolar. A partir destas observações realizadas foi refletido sobre a questão do uso e das formas como poderiam ser utilizadas tais ferramentas para o processo de aprendizagem dos conteúdos pertencentes à área de História.

Sobre o uso dos livros paradidáticos nas aulas de História durante o período de residência no colégio foi praticamente ausente, as razões que levaram pelos desusos de tais ferramentas didáticas não foram concluídas devido à escassez de um diálogo sobre esta temática com os docentes responsáveis pelo ensino de História que permitiria compreender os limites que impossibilitaram a aplicação destas obras para o ensino, mas este resultado não é surpreendente já que outras pesquisas e artigos sobre esta temática apontam que o tradicionalismo ainda é uma realidade que ainda persiste no ambiente escolar ainda nesta década e que, portanto os livros paradidáticos representam para os docentes no Brasil um elemento que não possui espaço na sala de aula. (SILVA,2015, p.9).

Embora não existam fórmulas exatas de como se utilizar um livro paradidático como uma contribuição para o conteúdo escolar é necessário se atentar a certos cuidados a serem tomados para que evite que este material seja apenas uma forma de se decorar as aulas, o primeiro cuidado obtido com esta pesquisa foi sobre a necessidade de se conhecer a biblioteca escolar e fazer um levantamento de quais obras ela possui que possam ser útil para o ensino para que assim possa se ter um conhecimento aprofundado sobre as obras que pretende se trabalhar, já o segundo cuidado necessário é também fazer exercícios de leitura destas obras com os alunos para que ajude os alunos a tomarem um gosto pela leitura já que no contexto atual em que vivemos não haja um estímulo necessário fora da escola para a leitura deste tipo de material.

A partir destes cuidados é possível notar as possibilidades do uso de tais materiais em sala de aula e para o ensino, que a propósito são bastante variadas, mas em todas exigem a atenção para não haver uma banalização deste tipo de material didático, pois os livros paradidáticos não devem ser utilizados simplesmente para uma ilustração de uma temática, pois isto seria uma desnecessária simplificação dos conteúdos que poderiam ser aprofundados através da obra. É necessário também compreender que estes livros podem ser utilizados pelos alunos para a realização de pesquisas onde possam realizar uma crítica interna e externa destes materiais para ampliar o conhecimento adquirido através das aulas e do livro didático.

É necessário compreender também a importância do aluno para que o uso dos livros paradidáticos na escola seja eficiente para o ensino de História, pois é necessário que os docentes procurem ambientar, impulsionar e facilitar a leitura destes materiais pelos alunos para que eles possam amadurecer sua consciência histórica. Também deve ser evitar forçar a leitura deste materiais aos alunos principalmente porque isto pode atrapalhar o desenvolvimento de um gosto do aluno pela leitura e pela disciplina, se possível deve ser ouvido os alunos para compreender os gostos literários e os limites de sua capacidade de leitura para que este processo se desenvolva bem(SILVA, 2015, p.7)

Por fim salienta-se que o uso deste tipo de material didático possa despertar o interesse dos alunos a fazer pesquisas autônomas sobre os eventos históricos e consiga ser para estes uma iniciativa para como se relacionar com pesquisas mais aprofundadas sobre os conteúdos que veem no currículo básico de sua formação.

## **Considerações finais**

Os livros no geral se apresentam um material bom de apoio e suporte do professor, uma vez que atende temas básicos e conteúdos

necessários a abordagem. Dessa maneira, o professor deve buscar outras formas de aprofundar no conteúdo, e se quiser seguir as dicas e linhas de indicação desse livro, será contemplado. Nos livros didáticos da instituição existem tópicos interessantes que mostram o que o especialista (historiador) fala sobre determinado tema (vários capítulos possuem esse anexo) e mostra, portanto um pouco da historiografia.

Os quadros de informações extras se mostraram coerentes com o assunto abordado nos capítulos, e as atividades estavam alinhadas com o tema, buscando instigar o aluno a aprender mais profundamente sobre estes. Nos livros paradidáticos foi notado que possuem uma linguagem compreensível para todos os públicos e um debate aprofundado de certos temas que podem servir como um material de apoio gratuito e acessível aos alunos da instituição escolar.

É nesta reflexão sobre este tipo de recurso didático obtido através desta pesquisa que se percebe que a residência pedagógica foi fundamental para o processo de formação dos residentes como futuros docentes que devem se atentar não apenas para os conteúdos lecionados por nós através da nossa didática, mas também para os elementos que cercam o ambiente escolar que são ferramentas importantes capazes de proporcionar um aumento qualitativo no processo de aprendizagem da disciplina de História se utilizados corretamente.

Portanto a experiência destes 18 meses de residência cumpriu seu propósito de ser um complemento ao estágio supervisionado obrigatório que permitissem um aprofundamento no processo de ambientação com a realidade escolar, com os limites e possibilidades das práticas docentes que fazem parte da educação básica no Brasil.

## Referências bibliográficas

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes. **Conexão com a História** – 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. (Coleção Conexão com a História; vs.1,2,3).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre texto e imagem. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 69-90.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba. Ed. UFPR, s/d.

SILVA, Luciana Bessa. O trabalho docente com livros paradidáticos no Ensino Médio. *II Congresso Nacional de Educação*, Paraíba, 2015.

# Relatos das experiências vivenciadas nas turmas dos 8<sup>o</sup>s anos do ensino fundamental: um estudo realizado partir do Programa de Residência Pedagógica no CEPI Dom Abel - S.U

Lorena Teixeira Dias<sup>1</sup>

Sâmmarah Patrícia da Silva Daniel<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho tem como principal objetivo relatar a trajetórias das atividades realizadas no CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL DOM ABEL – S.U, desde as aulas teóricas ou atividades desenvolvidas/realizadas na escola – campo. Tanto as observações como as intervenções ocorreram nas turmas dos oitavos anos “A” e “B” do Ensino Fundamental no período matutino, em dois dias da semana, nas quartas-feira e quinta-feiras. No decorrer, desse artigo iremos relatar como o programa nos possibilitou uma vivência em sala de aula, da qual não se tinha muito contato até então, e de como ele é enriquecedor para a formação de professores.

**Palavras-chave:** Educação, Ensino-Aprendizagem, Experiência.

## Introdução

A residência pedagógica é essencial para a formação integral dos graduandos em qualquer área do saber acadêmico. Ou seja, a Residência se consolida como um componente muito importante para a formação dos graduandos, constituindo experiência de aprendizagem imprescindível a um profissional que almeja estar engajado para enfrentar os desafios de uma carreira docente.

---

1 Graduanda da Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- IFG. Email: lorenadiazgfta@gmail.com

2 Graduanda da Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- IFG. Email: sammarahpatricia@gmail.com

Nessa perspectiva, o Programa de Residência Pedagógica, possibilitou várias trocas de saberes e de conhecimentos entre professor preceptor – residentes - campo. A escola campo na qual fomos inseridas é o CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL DOM ABEL – S.U. situada na Rua 260 no. 510 – Setor Leste Universitário – Goiânia – Goiás. Cujo o ensino que ministra (cursos e modalidades) para Ensino Fundamental (6ª ao 9ª ano) – TEMPO INTEGRAL e os turnos de funcionamento: Matutino e Vespertino. A prática é ministrada para crianças e adolescentes com características e diferentes faixas etárias (dos 13 aos 16 anos) e níveis de aprendizagem. A escola-campo, por ser uma escola formal agrega elementos que a caracteriza como uma escola que possibilita desenvolver atividades de cunho social e pedagógicos.

Neste trabalho, relataremos nossas dificuldades, nossas angústias e nossas alegrias que nos proporcionou ótimas trocas de saberes e de vivências/experiência. Portanto, as escolas perpassam sob vários olhares, e em cada olhar se tem uma razão para que a mesma exista, sendo assim, a função da escola pública é algo complexo que nos leva a vários questionamentos e contextos. Assim é possível perceber que dentro do âmbito escolar em seu cotidiano, que o ensino aprendizagem que é algo primordial dentro da ação escolar, está ligado a relação social dos indivíduos que o realizam. Assim é essencial que se tenha uma preocupação de como os alunos vão aprender os conteúdos e se os mesmos fazem sentido para a realidade da qual os alunos estão inseridos.

Segundo os estudos de Lev Vygotsky (1987) é importante que o professor assuma certas atitudes, como por exemplo, sondar o que o aluno já sabe e criar condições para que o conhecimento transmitido possa sair do particular para o geral, fazendo assim com que o indivíduo reconstrua o seu conhecimento. Por meio da apresentação feita acima, a Residência Pedagógica realizou-se no CEPI Dom Abel S.U., buscamos trazer o conteúdo o mais próximo possível da realidade dos alunos, fazendo com que os mesmos pudessem refletir e questionar como o conteúdo estava presente na

sua vida cotidiana e de que maneira a história é importante para que eles compreendam as a sociedade na qual estão inseridos. No Programa Residência Pedagógica dispusermos da oportunidade de acompanhar os alunos do 8º ano “A” e “B” do CEPI Dom Abel S.U., onde tivemos vários encontros com os mesmos, vale ressaltar que dentro da disciplina de História os alunos são muito participativos, e através disso pudemos identificar o conhecimento prévio que o mesmo já tinham sobre os conteúdos e de que maneira era possível que isso se articula-se com o cotidiano deles.

Nesse prisma, que conseguirmos enxergar a práxis, pois como afirma Vera Kenski (2000), é na prática docente que conseguimos uma articulação das práxis, da teoria com a prática. E observar a aula como um problema, que a todo o momento é possível problematizar esse espaço de socialização dos pares. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem humana, através da interação humana é de fundamental importância. Vale ressaltar que em uma escola onde as diversidades étnico-raciais e de gênero sofrem muito atrito por parte dos educandos, porém a escola-campo toma medidas para que não ocorra atrito por parte dos educandos.

## **Relato de experiência e a prática docente**

A Residência Pedagógica estabeleceu a porta de entrada para o graduandos vivencia-se as experiências adquiridas durante sua formação. Nesse momento, faz-se necessário o domínio de uma postura capaz de suprir as necessidades até então conquistadas para lecionar. Nossas atividades na escola campo tiveram início no segundo semestre de 2018, sendo que nos foi possibilitado estabelecer um trabalho em grupo com outros residentes, no qual pudemos fazer uma análise do Projeto Político Pedagógico e um levantamento dos livros da biblioteca referente às áreas das humanidades, sendo assim, obtivemos a oportunidade de conhecer a escola campo de outro modo, em sua totalidade para que depois conseguíssemos atuar dentro de sala de aula.



Nossas observações e atividades foram realizadas na turma do oitavo ano “A” e “B” do ensino fundamental no período de 21 de fevereiro a 28 de Novembro de 2019, no turno matutino, sob a supervisão de um professor colaborador de História. O primeiro dia de observação ocorreu numa quarta-feira, dia 13 de março de 2019. Nesse dia fomos apresentadas aos educando e/ou alunos, o professor colaborador Paulo dos Santos Castro estava mediando a discussão acerca do conteúdo de O Ciclo do Ouro no século XVIII e nesse primeiro dia de contato com os alunos e/ou educandos observamos que este são participativos do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, durante a realização da residência pedagógica, na Escola-Campo, observamos que durante o ensino de História feito pelo professor Paulo dos Santos Castro, há um interação professor-aluno no processo ensino aprendizagem, os alunos fazem parte e contribuem para que dentro da sala o professor possa ser um mediador do conteúdo. Ou seja, os alunos dos 8ºano “A” e “B”, são educandos muitos participativos como o professor Paulo dos Santos Castro.

Por essa razão, justifica-se a existência do papel do professor mediador como requisito básico para qualquer prática educativa eficiente. Dessa forma, Paulo Freire percebe o importante instrumento na constituição dos sujeitos, ou seja, só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir o agir dos homens e mulheres.

Durante a realização do Programa, observamos a maneira que o professor conduzia suas aulas, percebendo alguns ensinamentos pode ser utilizado para a prática docente e tem outros que você pode melhorar no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, as experiências vivenciadas na escola-campo, e proporcionou-se experiências significativas que quando socializadas com seus pares, produz reflexão, e estimula a criar sua própria identidade de professor através da experiência, da reflexão e interpretação.

Diante disso, Moysés (1995), a tarefa do professor é ser mediador entre o objeto e o sujeito do conhecimento e cabe ao educador e/ou professor desenvolver certas atitudes, dentre essas,

descobrir o que o aluno já sabe; organizar e articular o conteúdo o conteúdo a ser transmitido; a de criar condições para que possa passar do particular para o geral e deste para aquele, assim o educando constrói seu conhecimento. É, neste prisma que reside um dos aspectos mais importantes do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é necessário levar o aluno a perceber os conteúdos curriculares sob dois eixos: um categorial e outro semântico. O primeiro, é que ele saiba distinguir em que ponto do contínuo particular-geral o conteúdo se insere. Isto é, compreende que por trás de cada caso particular há sempre a possibilidade de se chegar a uma generalização maior, capaz de fornecer um referencial mais amplo e mais coerente de explicação. O segundo, se preocupa em levar ao educando e/ou aluno a compreender o sentido do conteúdo, articulando com sua vida e com seu mundo e com sua sociedade na qual está inserido.

Dessa forma, a residência pedagógica, possibilitou que durante a realização da prática docente, articulando com a realidade a experiência dos educandos e/ou alunos. Até porque, eles são participativos no processo de ensino e aprendizagem, alguns tinham dúvida em relação aos conceitos que foi apresentado durante a aula como: acumulação primitiva de capital, quando estávamos expondo a aula sobre a “Revolução Industrial” para que os alunos e/ou educando compreende-se, utilizamos o que a autora Moysés (1995), afirma que a aprendizagem se faz em torno conceitos, enunciados e definições, é a utilização desses elementos como ponto de partida para ensinar. Ou seja, um conceito segue-se outro, que se articula com terceiro e assim por diante.

Nesse sentido, explicamos a acumulação primitiva de capital, através da ligação com sua vida social. Ou seja, perguntamos ele se seus avós vieram do interior? Alguns responderam que sim, então, fizemos outra perguntamos se terra que seus avós moravam ainda é dele ou venderam? Alguns deles responderam que a terra e/ou fazenda é dos seus avós e outros falaram que venderam a sua propriedade para ir para cidade. Sendo assim, explicamos para que

através da venda propriedade dos seus avós é um acúmulo primitivo de capital, isto é, a acumulação de patrimônio nas mãos daqueles que se tornam os controladores dos meios de produção das terras.

Dessa forma, perguntamos se eles entenderam o conceito que foi apresentado ele falou que sim, então pedimos para ele e/ou ela explicar, o que foi entendido por ele e explicasse-se para os colegas, este e/ou está explicou, então corrigimos algumas coisas que consideramos não encaixa no que foi apresentado por nós. Sendo assim, utilizamos o que a Moysés (1995), é necessário levar o aluno a perceber os conteúdos curriculares sob dois eixos: um categorial e outro semântico. O primeiro, é que ele saiba distinguir em que ponto do contínuo particular-geral o conteúdo se insere. Isto é, compreende que por trás de cada caso particular há sempre a possibilidade de se chegar a uma generalização maior, capaz de fornecer um referencial mais amplo e mais coerente de explicação. O segundo, se preocupa em levar ao educando e/ou aluno a compreender o sentido do conteúdo, articulando com sua vida e com seu mundo e com sua sociedade na qual está inserido.

É importante frisar que o processo de ensino aprendizagem não basta que o professor ache o assunto interessante e significativo, é necessário que o aluno chegue também a essa conclusão. Só assim ele estará em condições de apropriar do conteúdo, reconstruindo-o na sua estrutura cognitiva. Isto é, a construção de novos conhecimentos, especialmente os de caráter mais abstrato, não se dá, pela associação, mas sim, pelo uso de palavra, é uma operação mental que exige que se centra em aspectos que são fundamentais para o aluno e que ele chegue na generalização mais amplas mediante uma síntese.

Portanto, a Residência Pedagógica, possibilitou que durantes as intervenções reafirmar a profissão que seremos no futuro-presente. Dessa forma, o contato com os educandos e/ou alunos, houve uma interação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Na qual, é fundamental sermos mediadores

do ensino e da aprendizagem e formar seres críticos capaz de participar da democracia dentro e fora da escola.

Para que isso aconteça durante a Residência Pedagógica , propulsionam utilizar novas linguagens no ensino de história no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, utilizamos imagens iconográficas sobre a “ Revolução Industrial” e o Filme do diretor e ator Charlie Chaplin de 1936 “Tempos modernos”, na qual ao trabalhar essas linguagens, possibilita e/ou fundamental na melhoria do ensino, pois contribuíram para que o professor pudesse sair da rotina, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico. Às formas de fazer, do processo ensino/aprendizagem. Nesse prisma, é bom salientar que ao utilizar linguagens diferenciadas no ensino de história é necessário que o educador faça os educandos questionar e debater sobre o assunto, apontando seus posicionamentos e realizando análise crítica. Dessa forma, os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder as indagações e as problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado.” (SCHMIDT, 2002)

Nesse sentido, quando trabalhos com essa linguagens novas no processo de ensino-aprendizagem da história O professor e/ou educador deve ensinar que qualquer produção humana, está permeada de intencionalidade e não representa o contexto histórico e que seus valores, sentimentos e ideais estão nessas obras. Nesse prisma é necessário provocar os alunos e/ou educandos com várias questões articulando com o contexto histórico que estava sendo discutido, pois, está linguagens é fundamental para ser problematizados. Portanto, durante a aula sobre a “Revolução Francesa” preferimos trabalhar com trechos selecionados do autor e historiador Eric Hobsbawm, no seu livro “A Era das Revolução”, mas também utilizamos o livro didático, já que faz parte do cotidiano escolar há séculos, como instrumento de trabalho. Segundo Kátia Abud (1986), o livro didático é um dos responsáveis pelo

conhecimento histórico que constitui o que poderia ser chamado de conhecimento do homem comum. É ele o construtor do conhecimento histórico cujo saber não vai além do que lhe foi transmitido pela escola de primeiro e segundo grau.

Por isso, fazer-se necessário observar o livro didático como um objeto cultural, e por sofrer várias interferências é preciso olhá-lo como um objeto que possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais. Assim, é preciso trazer outras fontes para no ensino de História, como forma de enriquecer e fomentar cada vez mais o debate. Portanto, durante as nossas aulas como professoras-estagiárias é bastante comum os alunos utilizarem os livros didáticos no processo de ensino e aprendizagem, já que o professor Paulo, utilizar bastante durante as suas aulas.

Outro fator que me chamou a atenção era fatos dos educandos e/ou alunos já terem lidos os livros didáticos e outros não se importam o que está sendo transmitido durante as aulas do professor Paulo de Castro, por mais que eles são alunos e/ou educandos participativos durante o processo de ensino aprendizagem eles são adolescentes inquietos durante a aula. O mais importante durante essa nossa experiência no programa, é a participação dos educandos no processo de aprendizagem, pois os alunos de hoje não é como eu fui no passado, este te desafia para saber se você saber o conhecimento que está sendo transmitido para eles. Mas também é necessário que cabe ao professor mediador do conhecimento provoca os alunos e/ou educandos durante as realizações das atividades e/ou aulas.

Nesse prisma, através de indagações e provocações, utilizando durante as intervenções uma metodologia expositiva e dialogada com dinâmica em grupos ou individual na realização da residência pedagógica. Pois, é a partir da participação e interação dos alunos que podemos identificar quais os pontos que precisa ser reforçado, quais as melhores formas de desenvolver a aula e entre outros, e sem contar que enrique o debate e o ensino/aprendizagem dos envolvidos.

Pois, como afirma Schmidt (2002), “primeiro pressuposto é o de que o professor/historiador não pode, em hipótese alguma, ser um mero reproduzidor/transmissor, depositador de conhecimentos, mas necessita estabelecer, em sua formação, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa”. Em outras palavras, é necessário a participação ativa dos estudantes, sobretudo, fazer um diálogo com o passado e o presente, é o melhor procedimento dentro da sala de aula e que pode ser aproveitado para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e a interação entre os discentes. O educando é aquele que, participando do processo, aprende e se desenvolve, formando-se como sujeito ativo de sua história pessoal quanto como da história humana”. O aluno é capaz de problematizar, conversar, abranger e edificar conhecimento, mostrando em sala de aula seu potencial intelectual.

É importante frisar, que durante as realizações das atividades propostas na sala de aula, propomos que ele tenha um papel ativo e não se limite a ficar apenas observando, sendo mero espectador. E cabe ao professor, por mais difícil que seja, realizar esses procedimentos e assim o ambiente escolar tende a se tornar mais atrativo para o aluno e também para o professor. Diante dessa realidade, entende-se que a relação professor-aluno não deve ser uma relação de obrigação, mas sim, uma relação de colaboração, de respeito.

O discente deve ser avaliado, considerado como um sujeito interativo na construção de conhecimento, Por esse ensejo cabe ao educador considerar também o que o educando já sabe, qual a sua bagagem intelectual para a edificação da aprendizagem. Nas aulas e/ou intervenções observamos o professor dando aula e fizemos pequenas intervenções. Desenvolvemos atividades e apresentamos uma aula sobre a “Era Napoleônicas”. Chegando no dia 19 de junho de 2019, ficamos encarregadas de finalizar o conteúdo da “Era Napoleônicas”. Como estava chegando o final do bimestre e as férias a sala de aula começa a ficar pequena relação a quantidade dos alunos e a maioria dos alunos frequentam as aulas por obrigação e agem com apatia perante qualquer iniciativa dos docentes.

Mesmo com poucos alunos e/ou educando na sala de aula, muitos como sempre participaram da aula, lendo slides ou analisando as imagens iconográficas colocar a turma para participar mostrou resultados positivos, seja lendo ou sempre questionando eles a respeito do assunto, começamos a indagar-los com frequência para que nossa aula não se tornasse cansativa e “chata”. Sendo assim, Hooks(2017), afirma que a sala de aula continua sendo espaço de inovação, que permita as transgressões - contra as fronteiras e para além delas, isto é, uma educação na prática de liberdade, através do engajamento. A educação com prática de liberdade é ensinar de um jeito que todos possam aprender e não de simplesmente partilhar informação, mas sim, o de:

“Participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (HOOKS, 2017, p.25).

Portanto, no processo de ensino-aprendizagem é necessário ter coragem para transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem da cultura escolar. Ou seja, a cultura escolar dever articulada não somente a partir de indícios encontrados com a organização burocrática da escola, mas também ter partir das reflexões e investigação sobre melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem da história, levando em consideração a interpretação e as experiências históricas e concreta dos sujeitos, no interior dos processos de escolarização (SCHMIDT, 2012)

No segundo semestre de 2019, iniciamos a parte final do Programa de Residência Pedagógica, que é a residência na sala de aula, e dentro desse processo trabalhos o contexto do século XIX, ou seja, trabalhamos com o Brasil, Estados Unidos, Europa, Ásia e África, trazendo para a discussão conceitos primordiais como revolta, revoluções e imperialismo. Partindo desses eixos para discutir as sociedades e cidadania nesses continentes durante

esse período. Nessa perspectiva, Bittencourt (2008), afirma que o conhecimento histórico não deve se limita apenas apresentando o fato no tempo e no espaço acompanhados de fontes que comprovam o tal acontecimentos. É preciso ligar o fato ao tema e a realidade social do sujeito que produziram explicação. É para explicar e interpretar os fatos é necessário, obedecer a determinados princípios, ou seja, os conceitos e noções que organizam os fatos, tornam inteligíveis.

Trabalhando essas categorias, conceitos e noções, foi possibilitado que os alunos e/ou educandos articulando-se com o passado e o presente, pois, é por meio dessa compreensão que os mesmo vão desenvolver interpretação, acerca do conhecimento histórico articulado e/ou dialogado com a cultura escolar.

## **Considerações finais**

Consideramos que a residência pedagógica, nos possibilitou vivenciar o cotidiano dentro da escola formal, onde se viu as dificuldades e os desafios para se fazer o ensino de história. Dentro da escola campo tivemos a oportunidade de conhecer mais sobre as metodologias utilizadas, e de que maneira as mesma se estabelece dentro do âmbito escolar. Portanto, a experiência adquirida, acreditamos na Residência Pedagógica como um ambiente de desenvolvimento que comporta ao discente e/ou docente o incremento de habilidades indispensáveis ao exercício docente, à produção de conhecimentos para educar e, ainda, à reflexão a respeito da atividade docente.

Destaco ainda que o nosso objetivo foi alcançado: conseguir obter mais instrumentos para empregar no exercício docente. Edificamos nosso pensamento de que instruir-se e lecionar são atividades vinculadas. Dessa forma, não só lecionamos, mas especialmente, aprendemos a educar, e pudemos neste contorno expandir o nosso conhecimento, que será aproveitado em nossa vida profissional como futuras professoras e/ou educadoras.



Portanto, a prática docente no CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL DOM ABEL – S.U. nos proporcionou uma mudança na visão histórica que vem permeando a atuação deste profissional, ou seja, o desafio para nós, estudantes de licenciatura e futuros professores, é “decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano”. Tais requisições centram-se na perspectiva de um profissional capaz de propor estratégias para o enfrentamento da questão social, que dispõe como uma de suas ferramentas a pesquisa. Nesse sentido, prática docente não foge desta perspectiva, pois às condições objetivas e subjetivas que estão postas, tendo em vista a realidade social em que estas crianças estão inseridas irá contribuir tanto em relação professor e aluno.

Foi um espaço de troca, de aprendizado e principalmente de sorrisos e alegrias. Foram manhãs alegres, com a presença de adolescentes e jovens felizes e motivadas a estarem ali. É importante ressaltar, que também a prática da Residência pedagógica foi o programa que nos colocou frente a frente aos nossos futuros enfrentamentos na vida docente, e é só na vida prática que saberemos lidar com as questões e pressões que nos rodeiam. Foi alegrias, experiência, vivências, afetos solidariedade e principalmente, muito luz!

Obrigado professor preceptor Paulo dos Santos Castro por nos permitir tal experiência, sem você isso não seria possível. Você é um bom preceptor e orientador !!

## Referências bibliográficas

ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da. **Repensando a História**. São Paulo: Marco Zero, 1986.

BITTENCOURT, Circe. Aprendizagem em História:. In: \_\_\_\_ **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 183-221.

HOOKS, Bell; Introdução:. In:\_\_\_\_\_ **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 9-24.

\_\_\_\_\_, Bell; Pedagogia engajada:. In:\_\_\_\_\_ **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Cap 1. p.24-.36.

MOYSÉS, Lucia. A ênfase na aprendizagem por compreensão. In: MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar** . Campinas, SP: Papyrus/EDUEF, 1995. p. 21-37.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

SCHMIDT, M. (2012). Cultura histórica e cultura escolar : diálogos a partir da educação histórica - doi: 10.5216/hr.v17i1.21686. *História Revista*, 17(1).

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

# Programa de Residência Pedagógica: educadores em formação e discentes em diálogo

José Airton Ordones<sup>1</sup>

Lavínia de Sousa Almeida Mendes<sup>2</sup>

## Resumo

Pretende-se com este artigo acadêmico analisar as experiências dos participantes da Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em História do IFG (campus Goiânia). Em específico, tem-se por intuito responder a problemática: a partir do projeto da Residência Pedagógica na escola-campo, como podemos perceber as possibilidades de aprendizagem entre os bolsistas (professores em formação) e os discentes? O artigo se divide nas seguintes partes: na introdução destacamos as lutas em torno dos distintos modelos de educação e o lugar da Residência nestes; no próximo tópico, explicita-se as características da Residência e no que consiste na prática, destacando também a escola-campo; logo, na terceira parte, discute-se a relação entre os bolsistas e os discentes da escola a partir de entrevistas para os dois grupos em questão; por último, os apontamentos finais.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica. Aprendizagem. Professores em formação e discentes.

## Apontamentos iniciais

Entre os dilemas educacionais está a relação entre os educadores e os discentes em quaisquer níveis e modalidades de ensino. Por vezes enxerga-se os educadores como representantes institucionais do modelo de escola empresarial, correspondentes

---

1 Graduando da Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- IFG.

2 Graduanda da Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- IFG.

à proposta capitalista. Esta fomenta um ensino bancário, autoritário, voltado ao mercado de trabalho; separa ação de pensamento (fragmentação de trabalho manual e intelectual); empenha-se em reproduz as desigualdades já presentes em todos os âmbitos sociais. O modelo de escola que satisfaça a sociedade do capital transforma a escola em um mercado e torna o direito à educação pública em um serviço.

Por outro lado, os educadores podem, através de questionamentos, construir uma escola emancipatória. Esta, por sua vez, é caracterizada por ser estatal, pública, gratuita e democrática. Busca-se com esse modelo a participação coletiva e comunitária na organização e estruturação escolar, de forma que os sujeitos envolvidos tornem o processo de aprendizado também autônomo, e não autoritário (VEIGAS, 2001).

Em meio às lutas travadas em torno das distintas concepções de educação, percebemos que o acesso ao conhecimento e o controle do que se pode conhecer é explicitamente rígido. Na lógica institucional burguesa, reorganizar constantemente (de acordo as necessidades do mercado) a educação disponível para os pobres é uma necessidade (BERNARDO, 1989).

Mesmo diante os cerceamentos dos ideais dominantes, o sistema educacional é um ambiente de disputas e as resistências aos poderes hegemônicos se desenham, por exemplo: na inserção de temas transversais (entre estes estão: cultura, questões ambientais, direitos humanos, gênero, sexualidade, história regional, entre outros) em sala de aula, que no geral não são preocupações da agenda de governos capitalistas (PINSKY, 2015); nas novas epistemologias questionadoras da “superioridade” europeia, trazendo à tona a pluralidade cultural; na preocupação em tratar de temas relacionados à justiça e reparação social; entre outros pontos, não menos relevantes.

Esses novos assuntos ainda são estereotipados e sofrem com o conservadorismo característico da nossa história e sociedade. Deste modo, os historiadores, outros cientistas e profissionais das áreas

humanas tem um compromisso ético ao trabalhar temáticas que envolvem diretamente o direito à vida (FONSECA; SILVA, 2010).

Diante os desafios ao longo das graduações de licenciatura, universidades e institutos de ensino superior aceitaram os projetos materializados pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e a Residência Pedagógica, que compõe as iniciativas de aperfeiçoamento da Política Nacional de Formação de Docentes e demais políticas públicas (existentes também pela necessidade de melhorias urgentes na formação de professores) (SILVEIRA, 2015).

Vale nota que o primeiro edital da Residência Pedagógica nos cursos de licenciatura surgiu em 2018. Houve muitas divergências dos educadores no geral ao mesmo, porém, diante as necessidades materiais das universidades e os cortes de verbas sobre o auxílio estudantil e as bolsas de pesquisa, não havia outra alternativa viável.

Presenciando os debates sobre a aceitação de um, outro ou ambos, algumas discordâncias giraram em torno do desrespeito ao lugar do estágio supervisionado, ao autorizar a substituição de parte do mesmo pelas atividades na Residência (Destacamos a mudança de público-alvo entre os projetos, em que o PIBID seria destinado do primeiro ao quarto período e a residência do quinto ao restante.) (COSTA, 2019); da obrigatoriedade em inscrever bolsistas voluntários, inédito até o momento, pois todos os pibidianos tinham remuneração; a sobrecarga sobre o professor coordenador do programa (sendo anteriormente dois); a não explicação mais minuciosa sobre o funcionamento do projeto, fazendo com que os projetos de cada curso de licenciatura basicamente se desenvolvessem sem orientações bem estruturadas.

Exemplificando sobre o plano material com a experiência do IFG campus Goiânia, os cortes mais severos no PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) advêm desde 2016. O número de bolsas de monitoria para o curso de Licenciatura era tímido. Ademais, o auxílio estudantil oferecido pelo campus correspondia a R\$ 120,00 reais, sendo possível (a depender dos

resultados das inscrições) alguns alunos receberem dois. Diante essas condições não favoráveis a permanência principalmente dos graduandos em situações socioeconômicas vulneráveis, o PIBID foi uma das principais estratégias para incentivar a conclusão do curso, destacando que naquele ano tínhamos aproximadamente 150 discentes matriculados e 40 bolsas disponíveis.

Almeja-se com este artigo discutir especificamente a Residência do curso de licenciatura em História do IFG campus Goiânia. Pautamos a relação entre os residentes e os alunos da escola-campo, com intenção de investigar o que o programa em questão proporcionou (ou não) aos envolvidos. As análises desenvolvidas partiram de entrevistas e seguem no próximo tópico.

## **Projeto da residência em foco**

A proposta da Residência Pedagógica, juntamente ao PIBID, se encontra alocada nas iniciativas de iniciação à docência, que consiste basicamente por permitir ao licenciando a aproximação com o cotidiano escolar, proporcionar o desenvolvimento dos formandos como profissionais da educação, articular teoria e prática, tornar a escola também como um local de pesquisa (SILVEIRA, 2015).

Sobre o funcionamento geral da Residência apontamos:

- As possibilidades de intervenção e atividades desenvolvidas pelos bolsistas são decididas a partir de reuniões tanto com o coordenador do subprojeto quanto pelo preceptor;
- As intervenções na escola são negociadas com o professor regente da mesma, não despeitando os conteúdos programados, a não ser em ocasiões extracurriculares previamente planejadas;
- Os bolsistas devem cumprir 20 horas mensais na escola-campo – distribuídas geralmente em uma ou duas idas por semana a escola – e a mesma quantidade na instituição de ensino, no caso o IFG campus Goiânia.

Ainda vale salientar as atividades exercidas pelos bolsistas em cada semestre foram de forma sucinta:

- Primeiro: ambientação, leitura dos documentos disponíveis (tanto *online* quanto na secretaria) e pesquisa de demais dados pertinentes que colaborem a traçar um desenho da escola;
- Segundo: acompanhamento dos bolsistas das atividades propostas pelo professor em sala de aula e intervenções caso estivessem de acordo das partes envolvidas;
- Terceiro: período de regência efetiva, em que os bolsistas podem ministrar aulas individuais ou não, a depender do planejamento em conjunto e das necessidades do projeto.

Supomos importante destacar que os motivos principais que levaram os residentes a se inscreverem no projeto foram se aproximar mais do cotidiano da escola de forma distinta do estágio supervisionado, destacando também que há distinções entre este último e a residência; materializar a aproximação entre academia e escola; e pela necessidade da bolsa para conseguir permanecer na faculdade.

Um dos pontos importantes ao analisar a relação entre residentes e discentes da escola é que os primeiros não exerceram funções como professores regentes, nem mesmo no último semestre de execução, o qual prevê mais aproximação com a sala de aula.

A instituição que atuamos foi o Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, localizado no Setor Aeroporto (próximo ao Centro) da cidade de Goiânia, Goiás. Segundo dados obtidos em 2018, a escola atendia o ensino fundamental e o médio, sendo que a Residência atendia apenas o médio no período matutino.

Obtivemos a partir de questionários aplicados aos professores que o público total da escola se aproxima de 450 alunos, sendo que no período matutino atende cerca de 400 dos mesmos. Isso se deu devido à obrigatoriedade das escolas estaduais em atender apenas o médio enquanto as municipais se destinaria o fundamental.

No próximo tópico estão dispostos os resultados e conclusões a partir de entrevistas feitas tanto com bolsistas da residência quanto com os discentes da escola-campo, a fim de problematizar a relação entre professores em formação e os alunos.

## **Conclusões possíveis através das entrevistas dos residentes e discentes da escola-campo**

Essas entrevistas foram feitas entre os dias 17 e 27 de Agosto de 2019, sendo que o período de análise (considerando as férias) da residência correspondeu ao mês Agosto de 2018 a Agosto de 2019.

Responderam ao questionário 4 alunos do 3º ano, 0 do 2º ano e 1 do 1º ano. E de residentes apenas 2. As respostas apresentadas estão em ordem de recebimento. Não tivemos entrevistados do 2º ano pelo motivo de que o acesso a essas turmas foi bastante limitado durante o funcionamento do programa, destacando que no último período as intervenções se deram apenas nas turmas de 3º ano. Em relação ao número de bolsistas, na fase final do programa estávamos com quatro bolsistas no total nessa escola-campo, incluindo a pesquisadora que deu origem a esse artigo acadêmico.

### I. Direcionado aos alunos e às alunas da escola-campo:

**Tabela 1: Resultados da pergunta “A presença dos residentes na escola foi positiva, negativa ou indiferente?”**

Discente 1 (3º ano): Positiva.
Discente 2 (3º ano): Presença positiva, de modo geral são bem atentos, respondem de forma voluntária as perguntas de todos os alunos!
Discente 3 (1º ano): Presença positiva, pois os mesmos se desempenharam muito bem!
Discente 4 (3º ano): A presença dos residentes foi positiva.
Discente 5 (3º ano): Positiva.



**Tabela 2: Resultados da pergunta “O que era atrativo nas aulas, nos debates e nas demais intervenções propostas pelos residentes?”**

Discente 1 (3º ano): Dinâmicas diferentes das que estamos acostumados, também são pessoas diferentes e didáticas diferentes.

Discente 2 (3º ano): Atrativo, motivam os alunos a explicar oralmente algumas conclusões sobre o tema abordado. Conceitos firmados em perguntas e respostas!

Discente 3 (1º ano): A forma com que eles interagiam com os alunos, ou seja muito boa!

Discente 4 (3º ano): A forma que os residentes usaram para explicar o conteúdo foi muito atraente.

Discente 5 (3º ano): A interação com a turma e o jeito de explicar a matéria fazendo todo mundo querer aprender...

**Tabela 3 – Resultados da pergunta “Na sua opinião, em que é necessário que os residentes melhorem nas suas aulas e outros momentos que puderam ter contato na escola?”**

Discente 1 (3º ano): Não sei de algo que estaria mediano para melhorar, muito bom. Talvez a timidez de alguns, mas isso é algo pessoal.

Discente 2 (3º ano): Na minha opinião, não vejo algo em que vocês precisam mudar!

Discente 3 (1º ano): Pra mim não precisa melhorar nada, porque os mesmos exercem muito bem a função escolhida!

Discente 4 (3º ano): Os residentes não precisam melhorar nada.

Discente 5 (3º ano): Não sei o que responder. Alguns são dez, mas tem outros que eu não entendo nada. Geral se perde.

Com as respostas obtidas podemos perceber que as atividades desenvolvidas pelos residentes são vistas como mais didáticas, dinâmicas e atrativas para o ensino. Compreendemos que ainda predomina nas escolas, as metodologias tradicionais de ensino, em que os estudantes assumem um lugar de passividade, enquanto o professor é o transmissor do conhecimento.

Os alunos e as alunas não aprendem, pois não se sentem envolvidos no processo de produção do conhecimento. Para que esse paradigma educacional se dissolva precisamos criar espaços mais criativos, solidários e participativos que estimulem a autonomia do pensamento (OLIVEIRA, 2006).

Para Oliveira (2006), o modelo de ensino tradicional possui metodologias expositivas e se baseia na fixação e memorização dos

conteúdos. Sobre isso comenta que “o aluno precisa ser motivado para a aprendizagem; o conhecimento se dá na relação sujeito-objeto-realidade e pela ação do educando sobre o objeto de estudo, com a mediação do professor” (OLIVEIRA, 2006, p. 4).

Dessa forma, é necessário que as escolas desenvolvam novas metodologias de ensino, que busquem a formação mais ampla e completa dos indivíduos. Acreditamos que a postura dos residentes nas escolas tem colaborado para esse movimento.

Ainda, chama atenção algumas características que os alunos consideram positivas, no entanto, genericamente deveriam corresponder a identidade dos educadores, como estarem “bem atentos” e responder “de forma voluntária” quaisquer alunos.

Vale considerar também que os discentes demonstraram entusiasmo com as metodologias, didáticas e conduções dos bolsistas. Referem-se às aulas como pautadas em perguntas e respostas, diálogo constante e incentivo à participação do máximo de alunos.

Ao afirmar a originalidade – a diferença positiva pautada no diálogo – e que essa identidade docente se situa quase no extraordinário do cotidiano escolar, o caráter tradicional demonstra seu poder e suas permanências.

## II. Direcionado aos/às residentes:

**Tabela 4 – Resultados da pergunta “Aponte dificuldades, impasses e/ou pontos negativos da sua experiência como residente.”**

Bolsista 1 – Diria que o ponto negativo que merece destaque decorre às vezes da falta de orientação ou planejamento de acordo com as diretrizes da CAPES que resultam às vezes em experiências frustrantes dos residentes que são coagidos a realizarem ações que não impactam ou compactuam com residência pedagógica.

Bolsista 2 – As dificuldades se iniciam logo na faculdade, onde encontramos um total despreparo e às vezes falta de interesse do professor orientador ao nos orientar da melhor forma de como agir em determinadas situações que ocorrem na escola parceira. Em seguida, podemos apontar também o uso de nossas aulas como forma de ocupar o lugar do professor da escola parceira, acho que o objetivo da residência pedagógica não se eleva ao ponto de “virarmos” professores regentes, e sim fazermos intervenções, e quando essas ocorrerem sempre com a ajuda do professor. Por fim, vejo um pouco de dificuldade de reconhecer o projeto em si, onde nós (alunos) ficamos muitas vezes perdidos.

**Tabela 5 – Resultados para a pergunta “Aponte pontos positivos, construtivos e proveitosos para sua formação como docente tendo como base sua experiência na escola-campo.”**

Bolsista 1 – No meu ponto de vista os aspectos positivos que marcaram esses 2 semestres foram a oportunidade de compreender melhor a realidade de uma escola pública na região central de Goiânia e também a oportunidade de acompanhar de forma mais prolongada os alunos e, portanto, ser capaz de saber compreender o público para qual se está dando aula. Ambos facilitando o processo de formação minha como um educador que deve compreender a estrutura escolar e os alunos para só assim diagnosticar como melhor ensinar a disciplina de História.

Bolsista 2 – Um ponto positivo de todo esse processo creio eu que seja na parte de vivenciarmos a escola e muitas das vezes acompanharmos os desafios que muitos professores passam em sala de aula, e assim quando pegarmos uma sala de aula saberemos como nos portar em determinadas situações.

**Tabela 6 – Resultados para a pergunta “Como você caracterizaria a relação dos residentes com os discentes, tanto na sala de aula quanto em outros momentos na escola?”**

<p>Bolsista 1 – Acho que é cabível dizer que a relação entre os dois lados não é muito próxima e às vezes é forçadamente neutra, mas é visível que o discente tem o mínimo de preocupação com a formação dos residentes e que os residentes tem um mínimo de compromisso com o programa que os leva a se relacionar com o preceptor.</p> <p>Bolsista 2 – Pude observar uma relação de respeito mútuo, fazemos de tudo para entregarmos aulas proveitosas e que agregarão conhecimentos futuros para eles.</p>
---

As críticas ao programa se direcionam em partes aos supervisores como um todo (não unicamente da escola-campo e/ou da instituição formativa) por não conseguirem orientar de forma mais próxima os bolsistas, também por falta de compreensão conjunta do que seria a Residência na prática.

Geralmente, entre os bolsistas se discute o caráter não democrático dos programas de formação, não promovendo um planejamento mais coletivo, que incluía também os bolsistas (LIMA, 2012).

Os diálogos que se estabelecem sobre o programa são essenciais para que o residente consiga enxergar sentido na sua prática, no seu planejamento, na sua formação e, além disso, esteja preparado para dialogar com outros educadores que não conhecem o programa. Isso poderia ser uma das vias para se evitar desconfortos com os funcionários da escola (exceto o professor de história), como citado pelo bolsista 2 na tabela 4.

Como consequência, um dos pontos que toca a experiência dos residentes é a dificuldade em mensurar os resultados do seu trabalho na escola-campo, uma vez que suas intervenções (sendo ministrar aulas ou não) são geralmente pontuais e dispersas, distribuídas ao longo do período de vigência (LIMA, 2012).

Sobre isso podemos apontar a importância e caráter indispensável do planejamento, da orientação e da oportunidade de repensar o fazer docente anterior às intervenções.

Ao falar sobre as dificuldades, os bolsistas não citam nem insinuam que uma dessas seria sua relação com os discentes diretamente. Já sobre os pontos positivos, a figura do aluno e da aluna aparece na resposta do bolsista 1.

Ao apontar a possibilidade de relativo acompanhamento (comparando a terceira fase da Residência às outras duas) mais próximo aos discentes, o bolsista compreende a constância da presença em sala de aula como central no processo educativo.

Nesse ponto, vale considerar que é possível se pensar formas de intervir e ter contato com os discentes que não sejam unicamente no horário regular e dentro de sala. Construir novas alternativas (ou repensar as disponíveis) para interagir com os discentes também colabora para conhecer o público-alvo.

A distância entre os bolsistas e os alunos da escola é colocada aparentemente como se pudesse ser repensada no projeto, e não apenas como uma postura meramente individual que deve partir do bolsista.

O respeito e os limites entre ambos são colocados como positivos e presentes, porém, não como suficientes para se pensar a relação entre ensino e aprendizagem.

O discente 5 aponta que alguns bolsistas se perdem durante a aula, o que acaba gerando desconforto e desconcentração nos alunos. Caso houvesse uma preocupação mais acentuada com a devolutiva dos discentes para com o programa, essas colocações seriam uma das avaliações do fazer docente e uma possibilidade de repensar as nossas estratégias educacionais.

As respostas sobre a relação entre esses grupos não é vista como algo necessariamente construtivo para a identidade do professor. As interações ainda estão no nível técnico e distante.

A avaliação dos discentes do programa dificilmente é colocada em questão, de forma aberta e democrática tanto entre os bolsistas da Residência quanto para os servidores das escolas-campo.

A aproximação com os discentes, na prática, não é entendida como uma estratégia para a melhor execução do programa na escola. Quando se pauta, por exemplo, o conhecimento do funcionamento, da história, da trajetória da escola dificilmente é cogitado acessar os alunos.

Essa forma de entendimento acaba por reafirmar que a práxis é refém da estrutura; que os alunos não tem conhecimento nem experiência para falar sobre a escola; que os únicos que tem o direito e o poder de nos avaliar, como professores em formação, são os acadêmicos (os professores da educação básica já formados e os da instituição formadora); que a educação se dá de forma forçada e que não precisa ser prazerosa.

Em suma, os bolsistas consideram que a Residência Pedagógica apresenta como função teórica e prática compor as iniciativas que preparem os professores em formação a lidar com o cotidiano da escola e traçar suas próprias identidades como educadores.

## **Apontamentos finais**

A Residência Pedagógica, justamente ao PIBID, compõe as políticas públicas que tem como público-alvo os alunos de graduação das várias licenciaturas, com objetivo de suprir lacunas e déficits no currículo do ensino superior relativo à formação de professores.

Conseqüentemente, a partir desse projeto de bolsas se objetiva pensar o lugar do professor em formação em diálogo com as plurais realidades escolares. Almeja-se que os bolsistas conheçam seu público-alvo, as condições materiais e infraestrutura no geral, a história da instituição, tenham uma noção do quadro de funcionários, dialoguem com os alunos sobre o ensino de forma genérica e sobre a disciplina de história em específico, entre outros pontos.

A relação entre os alunos e os residentes da escola se deu de forma bastante positiva, no ponto de vista dos primeiros. Isso ficou expresso nas respostas ao destacarem a inovação nas metodologias, na didática, nas estratégias, na forma de conduzir as discussões, na preocupação em ouvir os alunos, etc. Dessa forma, conclui-se que a recepção dos residentes se deu de forma proveitosa.

Percebe-se com base nas respostas dos residentes dificuldades em relação a planejamento e orientação, entendidos como in-

terdependentes no processo anterior às intervenções. No entanto, apesar de alguns impasses cotidianos, as experiências também enriqueceram a percepção dos bolsistas sobre si como professores.

De forma infeliz, quando analisamos as respostas sobre a relação entre os alunos da escola-campo e os bolsistas, é possível concluir que os primeiros ainda não são entendidos na práxis escolar como agentes ativos e potenciais avaliadores na própria formação do bolsista.

A autorização e validação das articulações epistemológicas-didáticas-políticas-educativas do professor em formação são dadas ao preceptor (professor regente) e ao supervisor (professor da instituição formadora).

O descrédito ao aluno é internalizado e perceptível quando basicamente todos afirmam que os bolsistas não precisam se reavaliar em nada. Não esqueçamos que as aulas dos residentes são tidas como novidades bem recepcionadas e que diversificam o cotidiano escolar.

Por outro lado, concluímos que o lugar do discente como avaliador dos bolsistas é necessário, ainda é limitado e por vezes visto até como desnecessário pela estruturação burocrática do programa.

Dessa forma, questionamos: Qual(is) o(s) lugar(es) do(a/s) discente(s) na formação de professores?

## Referências bibliográficas

BERNARDO, João. A produção de si mesmo. **Educação em Revista**, n. 09, Belo Horizonte, 1989. Pp. 03-17.

COSTA, Christoph K. da S. **Pibid e Residência Pedagógica**: Contribuições para formação do aluno de licenciatura em Educação Física. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal – RN, 2019.

Edital CAPES nº 06/2018. Programa de residência pedagógica. Disponível no link < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf> > (acesso dia 19/08/2019).

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. Tudo é História: o que ensinar no mundo multicultural? **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, pp. 43-64.

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> (acesso dia 20/08/2019).

<https://www.qedu.org.br/escola/249683-colegio-estadual-colemar-natal-e-silva/censo-escolar> (acesso dia 20/08/2019).

LIMA, Maria do S. L. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** (ENDIPE). Julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas.

OLIVEIRA, Cacilda L. A metodologia de projetos como recurso de ensino e aprendizagem na educação básica. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte - MG, CEFET, 2006.

PINSKY, Carla Bassanezi. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Novos temas nas aulas de História**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015. Pp. 7-12.

SEFFNER, Fernando; MEINERZ, Carla Beatriz; GIL, Carmem Z. de V.; PACIEVITCH, Caroline; PEREIRA, Nilton M. Conexões entre escola e academia: o PIBID e as estratégias de residência docente. **Revista História Hoje**. V. 4, n. 8, pp. 366-388, 2015.

SILVEIRA, Helder Eterno da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? **Atos de pesquisa em educação**. Blumenau, v. 10, n. 2, pp. 354-368, mai./ago. 2015.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In.: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001. Pp. 45-65.



# Índice remissivo

## A

Aula-oficina 50, 51, 52, 66, 69, 70, 71, 77, 78, 79, 82, 87, 92, 96

## D

Docência 5, 7, 9, 10, 11, 12, 17, 20, 24, 33, 36, 57, 58, 107,  
110, 123, 124, 166, 176

## E

Educação 3, 6, 11, 12, 17, 18, 19, 21, 25, 32, 37, 38, 45, 48,  
56, 57, 59, 61, 68, 80, 81, 83, 96, 97, 100, 104, 111, 113,  
123, 124, 135, 136, 149, 150, 163, 175, 176, 178

Ensino 2, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27,  
28, 29, 30, 31, 33, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47,  
48, 49, 55, 56, 58, 59, 62, 63, 64, 69, 70, 71, 72, 76, 77,  
79, 80, 82, 84, 86, 87, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103,  
104, 106, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 118, 123,  
124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136,  
137, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154,  
155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167,  
169, 170, 173, 174, 176, 178

Ensino-aprendizagem 150

Ensino noturno 124, 126

Estágio 7, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 56, 57, 58, 63, 64,  
66, 69, 134, 148, 165, 167, 176

Experiências docentes 98

## H

História 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 21, 24, 25, 26, 28, 30,  
31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 44, 48, 49, 50, 56, 57, 58,  
59, 60, 62, 63, 64, 66, 71, 72, 73, 79, 80, 81, 82, 84, 85,

87, 97, 98, 100, 101, 104, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 157, 162, 163, 166, 171, 175, 176, 178

## **I**

Identidade 82, 87

Interdisciplinaridade 82, 84

Itinerários formativos 98

## **L**

Livros didáticos 136, 137, 149

Livros paradidáticos 136

## **P**

Pibid 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 36, 37, 39, 46, 165, 166, 174, 176

Prática 6, 7, 9, 10, 13, 17, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 80, 82, 92, 93, 95, 98, 99, 100, 107, 108, 111, 113, 114, 123, 126, 134, 135, 151, 152, 153, 154, 159, 161, 162, 163, 166, 172, 173, 174, 176

Prática docente 7, 13, 29, 38, 45, 55, 56, 113, 114, 152, 153, 154, 161

Professor 5, 8, 9, 12, 13, 14, 17, 18, 21, 22, 24, 26, 31, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 52, 55, 58, 62, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 80, 82, 84, 87, 92, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 119, 121, 122, 125, 126, 128, 130, 134, 139, 147, 148, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178

Professores em formação 163

Prp 14, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 46, 49, 58, 59, 62,  
63, 64, 66, 98, 101

## **R**

Residência pedagógica 6, 7, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 27,  
29, 32, 36, 38, 39, 46, 48, 59, 66, 67, 77, 82, 98, 99, 100,  
101, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 113, 114, 124, 125,  
127, 129, 131, 134, 136, 137, 151, 152, 155, 156, 159,  
160, 163, 165, 166, 174, 175

Resistência 82, 87

## **T**

Teoria 58, 111, 135

## **U**

Uso de fontes 113

## Sobre o autor

### **André Costa Aciole da Silva**

---

Doutor em História (UFG) foi bolsista da Capes durante a realização do Mestrado e do CNPq durante o doutorado. Foi estagiário do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) em 2013, na Universidade de Lisboa, com bolsa concedida pela Capes. Atualmente é professor na Rede Federal de Educação lotado no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Goiânia. Trabalhou, até 2009, como docente no setor privado de ensino, na Rede Municipal de Educação de Goiânia, na Rede Estadual de Ensino de Goiás e como temporário do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás. Tem experiência na área Estágio Supervisionado na licenciatura em História e desenvolve pesquisas com ênfase em História da Medicina na Idade Média e Moderna.

“Nem o PIBID nem a RP podem colaborar para uma formação relevante do professor de História se sua condução não estiver profundamente alicerçada em uma concepção teórico-prática da docência, e na consideração das escolas-campo como espaços de pesquisa e de reflexão. Além disso, devem ser também atravessadas por um compromisso real de reconhecimento do professor supervisor/preceptor como um partícipe imprescindível do processo formativo do licenciando. Assim, a RP pode e deve ser fortalecida no sentido de colaborar com a formação de professores-pesquisadores autônomos, dialógicos e críticos do ambiente escolar, das políticas públicas para a educação, das práticas de ensino e de sua própria formação. No limite, o que se percebe é a imprescindibilidade de que as instituições se apossam destes projetos e procurem vinculá-los intimamente à formação que idealizaram para seus licenciandos, sob pena de transformá-los em apêndices descolados da realidade do curso como um todo”.

**RAFAEL GONÇALVES BORGES**

*Professor de História do Instituto Federal de Goiás/Campus Goiânia*



BRAZIL PUBLISHING

