



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

TAMIRES VIEIRA DA SILVA

**O FAZER DOCENTE E O DILEMA ENTRE TEORIA E PRÁTICA: Experiências  
Estéticas na formação de professores (as) de História do Sertão  
(2013-2023)**

MACEIÓ

2024

TAMIRES VIEIRA DA SILVA

**O FAZER DOCENTE E O DILEMA ENTRE TEORIA E PRÁTICA: Experiências  
Estéticas na formação de professores (as) de História do Sertão  
(2013-2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a defesa do Mestrado em História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lídia Baumgarten

MACEIÓ

2024

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

Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4/ 661

- S586f Silva, Tamires Vieira da.  
O fazer docente e o dilema entre teoria e prática : experiências estéticas na formação de professores (as) de História do sertão (2013-2023) / Tamires Vieira da Silva. – 2024.  
135 f. : il.
- Orientadora: Lídia Baumgarten.  
Dissertação (mestrado em História) – Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em História, Maceió, 2023.
- Bibliografia: f. 128-136.  
Apêndices: f. 137-141.  
Anexos: f. 142-155.
1. História – Estudo e ensino. 2. Formação de professores. 3. Teoria e prática.  
4. Universidade Federal de Alagoas (Campus do Sertão). 5. Experiências na docência.  
I. Título.

CDU: 94:378

# FOLHA DE APROVAÇÃO

**TAMIRES VIEIRA DA SILVA**

“O FAZER DOCENTE E O DILEMA ENTRE TEORIA E PRÁTICA: Experiências Estéticas na formação de professores (as) de História do Sertão (2013-2023)”

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 31 de janeiro de 2024.



Documento assinado digitalmente  
**LIDIA BAUMGARTEN**  
Data: 04/02/2024 17:22:44-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lidia Baumgarten (Orientadora) Universidade Federal de Alagoas

## Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente  
**ANTONIO ALVES BEZERRA**  
Data: 01/02/2024 15:38:16-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Antonio Alves Bezerra (Examinador Interno) Universidade Federal de Alagoas



Documento assinado digitalmente  
**LUANA TIEKO OMENA TAMANO**  
Data: 05/02/2024 22:30:53-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luana Tieko Omena Tamano (Examinadora Externa) Universidade Federal de Alagoas



Documento assinado digitalmente  
**GUSTAVO MANOEL DA SILVA GOMES**  
Data: 06/02/2024 13:24:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes (Examinador Externo) Universidade Federal de Alagoas



PPGH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM HISTÓRIA – 202

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Nº 04/2024

Aos trinta e um dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e quatro, às 10:00 horas, no Centro de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, reuniu-se a Banca Examinadora designada para arguir a **Dissertação de Mestrado** de **TAMIRES VIEIRA DA SILVA**, sob o Título **“O FAZER DOCENTE E O DILEMA ENTRE TEORIA E PRÁTICA: Experiências Estéticas na formação de professores (as) de História do Sertão (2013-2023)”**, sendo a referida banca constituída pelos Professores: Dr<sup>a</sup>. Lidia Baumgarten – Orientadora (UFAL), Antonio Alves Bezerra – Avaliador Interno (UFAL), Dr<sup>a</sup>. Luana Tieko Omena Tamano – Avaliadora Externa (UFAL) e Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes - Avaliador Externo (UFAL).

Após a avaliação, a Banca deliberou pela:

<input checked="" type="checkbox"/> Aprovação	Documento assinado digitalmente <b>LIDIA BAUMGARTEN</b> Data: 04/02/2024 17:22:44-0300 Verifique em <a href="https://validar.it.gov.br">https://validar.it.gov.br</a>
<input type="checkbox"/> Reprovação	

Professor(a) Orientador(a): \_\_\_\_\_

Avaliador(a) Interno(a): \_\_\_\_\_

Avaliador(a) Externo(a): \_\_\_\_\_

Avaliador(a) Externo(a): \_\_\_\_\_

Maceió, 31 de janeiro de 2024

Dedico este trabalho a todos os professores (as) de História que vieram antes mim e hoje são símbolos de resistência e continuidades.

## AGRADECIMENTOS

A palavra *gratidão* é capaz de expressar um sentimento de reconhecimento; uma emoção por compreender que os sonhos não são impossíveis; uma felicidade por ter alcançado mais um objetivo. Essa dissertação de mestrado é fruto não apenas de um esforço pessoal, mas também do apoio de diversas pessoas que me deram incentivo emocional, profissional e intelectual, direta ou indiretamente, deixando o caminho acadêmico mais leve. Por esse motivo, registro os mais sinceros agradecimentos:

À uma das pessoas mais importante de minha vida, minha mãe Josefa Maria (Zefinha), a qual tenho tanto orgulho de sua força, por nunca ter deixado faltar nada em minha infância, trabalhando como doméstica para atender minhas necessidades, sendo a representação da figura de pai e mãe para mim. Com ela agradeço a minha vó materna Liberalina Virgínia, que é a minha segunda mãe, por ter cuidado de mim na infância enquanto minha mãe trabalhava, me orientando e incentivando a chegar cada vez mais longe. É meu exemplo de garra e determinação aqui na Terra.

À minha vó paterna Edite Maria (*in memorian*), a qual sigo tendo tanto respeito e admiração. Agradeço também à minha família, em especial a minha prima Jussara Vieira, que esteve comigo desde início desse mestrado, me incentivando e me ajudando a organizar toda documentação, obrigada por todo carinho e apoio ao longo desse percurso.

Ao meu companheiro de vida Jonatas Brandão, por ter sido tão atencioso e paciente comigo desde início da minha trajetória no mestrado, me apoiando em todos os momentos, incentivando a nunca desistir dos meus sonhos, por ser meu suporte emocional e pessoal em todos os momentos em que compartilhei minhas angústias e frustrações nas etapas de estudo. Gratidão meu bem!

À minha turma, pois apesar de cursamos de forma remota, e mesmo sem conhecer a maioria, pessoalmente, nos unimos por meios das trajetórias e necessidades de pesquisa que foram surgindo. Especialmente, a minha amiga Érica Menezes, a qual dividiu comigo o curso de graduação da UFAL, *Campus do Sertão* e agora a finalização de mestrado. Com ela agradeço a minha colega de mestrado Brena Sirelle por todas as conversas de incentivo e motivação durante toda a pesquisa.

Aos meus alunos e alunas que comemoram comigo cada conquista profissional, em particular, à minha ex-aluna e hoje amiga pessoal Melissa Rodrigues, por todos os bons momentos, segredos e carinhos compartilhados.

À minha coordenadora e amiga do coração Madalena Curaçá, que segue sendo minha inspiração no âmbito profissional e pessoal, pelas importantes experiências que vivenciamos juntas, por todos os ensinamentos, conselhos e conversas, tal qual tenho um enorme apreço e carinho.

Gostaria de agradecer aos discentes do curso de História do *Campus do Sertão*, em especial, aos professores (as) “Kézia Lemos<sup>1</sup>”, “Nádia Gomes<sup>2</sup>”, “Alcides Tavares<sup>3</sup>”, “Alencar Diniz<sup>4</sup>” e “Clara Pereira<sup>5</sup>” que são professores (as) formados (as) no sertão e que em meio as inúmeras obrigações do dia a dia, disponibilizaram um tempo especial para realização da minha pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas (PPGH - UFAL), sou grata aos professores e a todos os profissionais que se dedicam para que o mestrado aconteça de maneira positiva.

Reservo um agradeco especial, ao professor Dr. Gustavo Gomes por ter me permitido vivenciar as Experiências Estéticas durante meu curso de graduação, inspirando com isso minha vida docente e pessoal. Também agradeço ao professor Dr. Antonio Alves, que participou da banca de qualificação e da defesa e a professora Dr<sup>a</sup>. Luana Tamano, que participou apenas da banca de defesa do mestrado. Obrigada por terem dedicado um tempo para ler meu trabalho e pelas contribuições nos processos de qualificação e defesa dessa dissertação.

Agradeço em particular, à minha extraordinária orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Lídia Baumgarten, por não ter medido esforços para realizar minhas orientações, muitas vezes via encontros remotos e conversas pelo *WhatsApp* em horas diversas do dia. Suas contribuições foram primordiais para a minha formação profissional e pessoal. Gratidão por todo incentivo e cumplicidade ao longo do meu curso de mestrado. Lídia você é gigante, minha eterna gratidão!

A CAPES pelo financiamento com bolsa de estudos durante a realização do mestrado, sendo essencial para a realização e qualidade deste trabalho.

---

<sup>1</sup> Professora de História desde 2022, atuando em Alagoas desde 2022. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2018.

<sup>2</sup> Professora de História desde 2020, atuando no Ceará desde 2021. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2019.

<sup>3</sup> Professor de História desde 2017, atuando em Pernambuco desde 2016. Formado pela UFAL, Campus do Sertão em 2016.

<sup>4</sup> Professor de História desde 2022, atuando em Sergipe desde 2022. Formado pela UFAL, Campus do Sertão em 2020.

<sup>5</sup> Professora de História desde 2022, atuando na Bahia desde 2020. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2017.



Por fim, e não menos importante, agradeço a Deus por ter me sustentado em meio as adversidades e dificuldades desse percurso em minha vida, me dando força para continuar persistindo no caminho da educação.

### **Assim eu Vejo a Vida**

*A vida tem duas faces:  
Positiva e negativa  
O passado foi duro  
mas deixou o seu legado  
Saber viver é a grande sabedoria  
Que eu possa dignificar  
Minha condição de mulher,  
Aceitar suas limitações  
E me fazer pedra de segurança  
dos valores que vão desmoronando.  
Nasci em tempos rudes  
Aceitei contradições  
lutas e pedras  
como lições de vida  
e delas me sirvo  
Aprendi a viver.*

*(Cora Carolina, 2001).*

## RESUMO

O presente trabalho, tem como tema “*O fazer docente e o dilema entre teoria e prática: Experiências Estéticas na formação de professores (as) de História do Sertão (2013-2023)*”. O objetivo dessa dissertação é analisar como a formação docente realizada a partir do ano de 2013 na UFAL, *Campus do Sertão* influencia o uso das Experiências Estéticas nas aulas de História. Observa-se que ao longo dos últimos anos o Ensino de História se modificou constantemente, logo, o curso de formação de professores (as) de História também passou por mudanças. A formação inicial apresenta uma teoria que defende o currículo para o Ensino de História com propostas interessantes e que parece se preocupar com a formação de qualidade tanto dos (as) discentes quanto dos (as) estudantes da Educação Básica. Porém, na prática os professores (as) enfrentam inúmeras dificuldades para alcançar os objetivos que estão nas propostas curriculares. Existem muitos obstáculos com relação a formação inicial de professores (as) de História. Podemos citar os currículos, que divergem a teoria apresentada e a prática em sala de aula; assim como os diferentes contextos, pois cada professor parte de uma realidade e a sua formação pessoal e profissional interferem na sua prática docente. Isso posto, utilizamos como fontes nessa pesquisa as leis que direcionam o Ensino de História no âmbito educacional e tratam sobre os objetivos e perfis que se esperam, entre elas: LDB, PCN's, BNCC, bem como, PPC (2007; 2018) e o currículo do curso de licenciatura em História da UFAL, *Campus do Sertão*, também fizemos uso de diários, entrevistas e fotografias que nos ajudaram a ilustrar as Experiências Estéticas analisadas. Para as entrevistas, utilizamos Alberti (2008) na discussão sobre a História Oral. A metodologia empregada consiste na análise de diários que foram produzidos pelos discentes do curso de História e realização de entrevistas com cinco professores (as) de História que se formaram pela UFAL, *Campus do sertão*, no período proposta da pesquisa, e que vivenciaram o processo de Experiências Estéticas, tornado possível um diálogo através das memórias e reflexões acerca da formação inicial que tiveram. Dessa forma, utilizamos Bittencourt (1992), Fonseca (2011), Fonseca (2015) como pressupostos teórico-metodológicos para discutimos o Ensino de História, seus trajetos e suas amplitudes ao longo do tempo, especialmente no que se refere a formação de professores (as) para a área. Nas discussões acerca do currículo e seu poder destacam-se: Arroyo (2013) e Foucault (2007;2022). Para pensarmos a experiência e seu lugar na memória e estética, bem como sua expansão nos baseamos em Larrosa (2014; 2002; 2011), Benjamim (1984) e Hermann (2005). Apoiamo-nos em Rüsen (1992; 2001; 2002;2015; 2022) e Schmidt (2004;2010;2012;2019;2021;2023), para o diálogo sobre a Educação Histórica e a Consciência Histórica na prática docente. Essa dissertação evidenciou as imensas diferenças ainda existentes entre a teoria e a prática docente, especialmente no Ensino de História. Através dessa pesquisa constatamos que é preciso pensar num Ensino de História que colabore para que os (as) estudantes construam um conhecimento histórico de maneira crítica e significativa, no qual as Experiências Estéticas possam contribuir para a formação pessoal e educacional dos estudantes, corroborando para a construção de uma sociedade mais igualitária.

**Palavras-chave:** Formação Inicial; Professores (as) de História; Teoria e Prática; UFAL, *Campus do Sertão*; Experiências Estéticas.

## ABSTRACT

The theme of this work is “Teaching and the dilemma between theory and practice: Aesthetic Experiences in the training of History of the Sertão teachers (2013-2023)”. The objective of this dissertation is to analyze how the teaching training carried out since 2013 at UFAL, Campus do Sertão influences the use of Aesthetic Experiences in History classes. It is observed that over the last few years History Teaching has constantly changed, therefore, the History teacher training course has also undergone changes. Initial training presents a theory that defends the curriculum for History Teaching with interesting proposals and that seems to be concerned with the quality training of both students and Basic Education students. However, in practice, teachers face numerous difficulties in achieving the objectives set out in the curricular proposals. There are many obstacles regarding the initial training of History teachers. We can mention the curricula, which differ between the theory presented and the practice in the classroom; as well as different contexts, as each teacher starts from a different reality and their personal and professional training influences their teaching practice. That said, we used as sources in this research the laws that guide the Teaching of History in the educational context and deal with the objectives and profiles that are expected, among them: LDB, PCN's, BNCC, as well as, PPC (2007; 2018) and the curriculum of the degree course in History at UFAL, Campus do Sertão, we also made use of diaries, interviews and photographs that helped us illustrate the Aesthetic Experiences analyzed. For the interviews, we used Alberti (2008) in the discussion about Oral History. In this context, the methodology used consists of analyzing diaries that were produced by History course students and conducting interviews with five History teachers who graduated from UFAL, Campus do sertão, during the proposed period of the research, and who they experienced the process of Aesthetic Experiences, making a dialogue possible through memories and reflections about their initial training. In this way, we use Bittencourt (1992), Fonseca (2011), Fonseca (2015) as theoretical-methodological assumptions to discuss History Teaching, its trajectories and amplitudes over time, especially with regard to teacher training for the area. In discussions about the curriculum and its power, the following stand out: Arroyo (2013) and Foucault (2007;2022). To think about experience and its place in memory and aesthetics, as well as its expansion, we based ourselves on Larrosa (2014; 2002; 2011), Benjamim (1984) and Hermann (2005). We rely on Rösen (1992; 2001; 2002;2015; 2022) and Schmidt (2004;2010;2012;2019;2021;2023), for the dialogue on Historical Education and Historical Consciousness in teaching practice. This dissertation highlighted the immense differences that still exist between teaching theory and practice, especially in History Teaching. Through this research, we found that it is necessary to think about History Teaching that helps students build historical knowledge in a critical and meaningful way, in which Aesthetic Experiences can contribute to the personal and educational formation of students, contributing to the building a more egalitarian society.

**Keywords:** Initial Training; History teachers; Theory and practice; UFAL, Campus do Sertão; Aesthetic Experiences.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1</b> - Vista da área da cidade de Delmiro Gouveia- AL.....	20
<b>FIGURA 2</b> - Imagem de Delmiro Augusto da Cruz Gouveia.....	21
<b>FIGURA 3</b> - Operários em frente a Companhia Agro Fabril Mercantil, em 1916. ....	22
<b>FIGURA 4</b> - Frente da Fábrica da Pedra .....	22
<b>FIGURA 5</b> - Frente do Shopping da Vila em Delmiro Gouveia. ....	23
<b>FIGURA 6</b> – Fachada do Shopping da Vila, ainda com o nome da Companhia.....	23
<b>FIGURA 7</b> - Imagem da Igreja de S. Joaquim e da antiga sede do Externato de Pedro II.....	40
<b>FIGURA 8</b> - Capa da revista trimestral do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.....	43
<b>FIGURA 9</b> - Datas relacionadas à criação das Universidades no Brasil .....	44
<b>FIGURA 10</b> – Matriz disciplinar da Didática da História (Jörn Rüsen).....	80
<b>FIGURA 11</b> – Matriz da Aula Histórica.....	82
<b>FIGURA 12:</b> Competências do Pensamento Histórico.....	84
<b>FIGURA 13</b> – Diários de classe para análise das Experiências Estéticas.....	92
<b>FIGURA 14</b> – Produção de desenhos pré-históricos .....	93
<b>FIGURA 15</b> – Debate em sala sobre China Antiga.....	94
<b>FIGURA 16</b> – Visita a Igreja Madre Deus em Recife .....	96
<b>FIGURA 17</b> – Visita ao Museu Arqueológico de Xingó (MAX).....	98
<b>FIGURA 18</b> – Poesia trovadoresca com cantiga de amor ou cantiga de amigos.....	102
<b>FIGURA 19</b> – Seminários sobre a Igreja Católica no século XII.....	103
<b>FIGURA 20</b> - Produção de jogo lúdico sobre o conceito cristãos de bem e mal.....	104
<b>FIGURA 21</b> – Produção de Catálogo musical sobre História da África .....	108
<b>FIGURA 22</b> – Produção de livro lúdico sobre a África.....	108
<b>FIGURA 23</b> - Produção de livro lúdico sobre a África .....	108
<b>FIGURA 24</b> – Seminário sobre cartas. ....	111
<b>FIGURA 25</b> – Seminário sobre cartas. ....	111
<b>FIGURA 26</b> – Produção de jogos na Oficina de História Indígena.....	113
<b>FIGURA 27</b> – Produção de jogos na Oficina de História Indígena.....	113
<b>FIGURA 28</b> – Produção de jogos na Oficina de História Indígena.....	113
<b>FIGURA 29</b> – Objetos indígenas levados para a oficina de História Indígena .....	114
<b>FIGURA 30</b> – Oficina de Jogos no Ensino de História .....	115
<b>FIGURA 31</b> – Oficina de Jogos no Ensino de História .....	115

<b>FIGURA 32</b> – Livro de protocolo para empréstimo do material didático. ....	120
<b>FIGURA 33</b> – Estante de jogos voltados para o Ensino de História .....	121
<b>FIGURA 34</b> - Cabides com algumas vestimentas de época .....	122

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Transformações no Ensino de História no Brasil .....	41
<b>QUADRO 2</b> - Cursos ofertados pela UFAL <i>Campus do Sertão</i> a partir de 2010. ....	61
<b>QUADRO 3</b> - Disciplinas dos cursos superiores da UFAL <i>Campus do Sertão</i> .....	62
<b>QUADRO 4</b> – Insatisfação com o formato do curso de licenciatura em História da UFAL, <i>Campus do Sertão</i> descritos nos diários. ....	64
<b>QUADRO 5</b> - Organização das disciplinas por período, conforme PPC 2007.....	66
<b>QUADRO 6</b> - Disciplinas ofertadas por semestre desde do PPC 2018.....	70
<b>QUADRO 7</b> - Algumas considerações finais nos diários. ....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS

- AACC** – Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais.
- ACE** - Atividades Curriculares de Extensão
- AI** – Ato Institucional.
- AL** – Alagoas.
- ANDES** – Sindicato Nacional dos Docentes das instituições de Ensino Superior.
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular.
- CONSUNI** – Conselho Universitário.
- DCNE** - Diretrizes Curriculares Nacionais Geral para a Educação Básica.
- IBGE** – Instituto Brasileiro de geografia e Estatística.
- IHGB** – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- INL** – Instituto Nacional do Livro
- LD** – Livro Didático.
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- MAX** – Museu Arqueológico de Xingó.
- MP** – Medida Provisória.
- NDE** – Núcleo Docente Estruturante.
- PEC** – Proposta de Emenda à Constituição.
- PCN's** – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PPGH** - Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas.
- PNE** – Plano Nacional da Educação.
- PNLD** – Plano Nacional do Livro Didático.
- PPC** – Projeto Pedagógico do Curso de História – Licenciatura Plena.
- REUNI** - Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais.
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso.
- UFAL** - Universidade Federal de Alagoas.
- UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais.
- USP** – Universidade de São Paulo.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1      TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....</b>	<b>36</b>
<b>1.1    O lugar da História como disciplina escolar .....</b>	<b>39</b>
<b>1.2    Atribuições para o Ensino de História nas leis educacionais.....</b>	<b>48</b>
<b>2      O ENSINO DE HISTÓRIA E A PROFISSÃO “PROFESSOR” .....</b>	<b>57</b>
<b>2.1    A chegada da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no alto sertão alagoano.....</b>	<b>58</b>
<b>2.2    Currículo e narrativas na formação de professores (as) de História no alto sertão alagoano .....</b>	<b>73</b>
<b>3      AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO .....</b>	<b>79</b>
<b>3.1    A consciência histórica e os saberes docentes .....</b>	<b>85</b>
<b>3.2    A formação de professores (as) em História no <i>Campus do Sertão</i> e a prática docente a partir das Experiências Estéticas.....</b>	<b>89</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICES – <i>Galeria de fotografias</i>.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>143</b>

## INTRODUÇÃO

“Ser professor é, antes de tudo, gostar de gente, gostar de histórias e de poder compartilhar conhecimento sob as mais diversas formas, tempos e possibilidades. Ser professor é ter a oportunidade todos os dias de fazer a História ou mudar a História. Ser professor é poder transformar realidades, despertar sonhos e impactar no futuro de muitos alunos. É ter vocação e sabedoria, especialmente a partir da pandemia, que fez com que todos tivéssemos que nos reinventar” (AUDINO, 2021).

A pesquisa intitulada *O FAZER DOCENTE E O DILEMA ENTRE TEORIA E PRÁTICA: Experiências Estéticas na formação de professores(as) de História do Sertão (2013-2023)*, busca analisar a prática docente de professores (as) de História que foram formados pela UFAL – *Campus do Sertão*, a partir do ano de 2013, diferenciando a formação teórica e a realidade da sala de aula, assim como almejamos nos debruçar sobre as semelhanças entre elas.

Preliminarmente, é necessário referenciar que essa pesquisa é resultante de uma trajetória de estudos e sonhos direcionados à educação. Desde quatro anos de idade, meu relacionamento com o ensino se dava de forma harmoniosa. Via minha tia Lourdes sair de casa todas as tardes para ministrar aulas de reforço para as crianças do bairro em que eu moro, inclusive era privilegiada nesse quesito, pois não era comum ter aulas de alfabetização antes de adentrar a rede de ensino fundamental I<sup>6</sup>. Tendo sempre esse apoio no processo de ensino e aprendizagem, ficava encantada com o fazer-se professora e sonhava tornar disso minha profissão no futuro não tão distante. Quando encerrei o ciclo de estudos direcionados ao Ensino Fundamental II, no ano de 2008 tinha duas opções na minha cidade, o curso normal em magistério ou o ensino normal médio, entretanto, minha escolha foi o curso de magistério, assim buscando uma formação para a profissão de professora.

Naquele momento, não existia um curso superior público na cidade em que resido, Delmiro Gouveia – AL. Porém, para minha surpresa e alegria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI) fez chegar no município, cursos de nível superior em licenciaturas no ano de 2009, mesmo ano em que iniciava o ensino médio - magistério. A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) iria ofertar quatro cursos de licenciatura e minha primeira opção sempre foi História, pois além de me motivar e gerar curiosidades eu tive no ensino fundamental poucas aulas significativas dessa disciplina, pois

---

<sup>6</sup> Cabe ressaltar que no ano de 2000 a rede de ensino pública não disponibilizava aulas para turmas de Jardim I e Jardim II, ou seja, os estudantes já iniciavam na 1ª série com no mínimo sete anos de idade.

minhas professoras normalmente já estavam há muitos anos na cadeira da escola e tiveram uma formação diferente da realidade e avanços rápidos no ensino, o que responderia algumas ações em aulas, como por exemplo: sempre pedir que a turma fizesse um resumo do livro e em seguida respondesse a atividade do livro, sem mais.

Quando terminei o magistério no ano de 2012, tinha sido indicada por minha professora Aline Ribeiro<sup>7</sup>, para trabalhar em uma escola privada do município, contemplando os dois horários de trabalho, me restava a noite para cursar um ensino superior. E sim, era um desafio trabalhar e estudar na federal, mas eu resistia. Seguindo o percurso, ingressei na UFAL no ano de 2013.

Lembro-me que ainda no segundo período, naquele momento, parte do Tronco Intermediário<sup>8</sup>, as disciplinas voltadas à didática e docência me brilhavam os olhos fazendo pensar e discutir a profissão de professor, em especial às aulas da professora Mônica Regina<sup>9</sup>, que incentivava discussões em sala de aula dialogando com a realidade atual. A ideia inicial que se tinha era pesquisar a formação de professores (as), primordialmente, a trajetória e como essa formação acontecia. O despertar para desenvolver os estudos pautados nas Experiências Estéticas durante a formação de professores (as) de História surgiu a partir do terceiro período, já no Tronco profissionalizante em conversas e mediações com o meu professor Gustavo Gomes<sup>10</sup>, meu orientador na graduação. Para além disso, as amostras de materiais didáticos<sup>11</sup> que a UFAL, *Campus do Sertão* apresentava me cativaram ainda mais. Pensando o Ensino de História e toda produção de conhecimento histórico.

---

<sup>7</sup> Aline era minha professora de Didática, tendo atuado nas turmas em que estudava durante os quatro anos de ensino médio – magistério e sempre me inspirava, pois era uma professora que ministrava aulas de maneiras diferentes, era doce e amável, deixando os estudantes facilmente apaixonados pela docência. A professora Aline foi responsável pelo meu primeiro emprego oficialmente como professora, tendo ela me indicado para uma escola do município em que resido, Delmiro Gouveia. Como resultado, hoje me sinto honrada em fazer parte da vida escolar de seu filho, sendo sua professora de História na escola em que trabalho.

<sup>8</sup> Cabe destacar que o curso de História na UFAL, *Campus do Sertão* era dividido em três momentos, sendo o Primeiro referente ao Tronco Inicial; o Segundo se destacava como Tronco Intermediário; e o Terceiro e último se referia ao Tronco Profissionalizante.

<sup>9</sup> Mônica me inspirou bastante durante todo o Tronco Intermediário, especialmente quando solicitou uma apresentação de seminário com tema volta a prática docente, acredito que a minha escolha para pesquisar a docência surgiu naquele momento.

<sup>10</sup> Gustavo foi meu professor durante o curso de graduação em História na UFAL, *Campus do Sertão*. Ele foi o professor responsável por iniciar As Experiências Estéticas, aproximando a teoria e prática na sala de aula, através de oficinas e produções didáticas durante o curso de formação docente. Articulando com meu desejo de pesquisar a docência, me senti cativada para desenvolver estudos sobre o curso que eu estava fazendo.

<sup>11</sup> As amostras eram exposições de todos os materiais didáticos que tinham sido produzidos pelos discentes de graduação. Especialmente em uma noite, o *Campus do Sertão* ficava cheio de cor, brilho, jogos, vestimentas de época, aromas, sabores e desejos de uma docência leve.

É preciso enfatizar que a cidade sede da UFAL, *Campus do Sertão*, leva o nome de seu fundador Delmiro Augusto da Cruz Gouveia. O município fica localizado no interior do estado de Alagoas, antes recebeu o nome de Pedra, por motivos de “estar localizado entre rochas da estação de ferro da companhia ferroviária inglesa que trafegava no nordeste brasileiro, Great-Western” (SILVA, 2019, p.12).

**FIGURA 1** – Vista da área da cidade de Delmiro Gouveia- AL<sup>12</sup>.



**Fonte:** Disponível em: <https://correionoticia.com.br/noticia/cidades/com-delmiro-gouveia-na-lista-sertao-tem-11-cidades-com-casos-suspeitos-de-coronavirus/31/26077> acesso em 25/10/2023.

---

<sup>12</sup> Hoje a cidade está no mapa que contém um dos pontos turísticos mais bonitos do estado de Alagoas, o famoso Cânions do São Francisco.

**FIGURA 2** – Imagem de Delmiro Augusto da Cruz Gouveia



**Fonte:** Disponível em: <https://memoriasdosertao.com.br/artigo.php?id=3> acesso em 14/10/2023.

Delmiro Augusto da Cruz Gouveia chega à região por volta do ano de 1903 e em 1914 instalou a Fábrica da Pedra S/A fiação e tecelagem, chamada de Companhia Agro Fabril Mercantil. É importante ressaltar que a fábrica da pedra representou um desenvolvimento para a cidade de Delmiro Gouveia e região (SILVA, 2019). Cabe destacar que Delmiro Gouveia tinha um perfil autoritário na cidade, determinava comportamentos e exigia que tudo fosse cumprido como ele desejasse.

[...] o núcleo fabril da Pedra transformou-se, muito rapidamente, num lugar que atrairia sempre mais gente de todos os lugares, desde a primeira década do século XX, ainda que ele somente venha a ser elevado à categoria de município em 1954, passando a sede à condição de cidade, por meio da Lei Estadual nº 1.628 de 16 de junho de 1952, sancionada pelo então governador Arnon de Mello, de autoria do Deputado estadual Mário de Siqueira Torres. O nome dado ao município recém-criado foi uma homenagem a Delmiro, passando, por tanto, a chamar-se oficialmente de município de Delmiro Gouveia, muito embora tenha levado tempo para que a denominação viesse a se tornar corrente (SILVA, 2019) *apud* (NASCIMENTO, 2013, p. 18).

Consideramos que a mudança do nome da cidade, que permanece até os dias de hoje e representa uma homenagem a Delmiro Augusto da Cruz Gouveia. A homenagem



faz referência ao fato de ele ter trazido para um município do alto sertão alagoano um grande investimento, gerando assim muitos empregos para a população local e da região.

**FIGURA 3** – Operários em frente a Companhia Agro Fabril Mercantil, em 1916.



**Fonte:** Disponível em: <https://www.radarnoticias.com.br/noticias/fabrica-da-pedra-102-anos-somos-todos-fabris> acesso em 20/10/2023.

Normalmente, era muito comum que todos os cidadãos delmirenses e de cidades circunvizinhas almejassem um trabalho na Fábrica da Pedra, essa era uma das únicas opções para adentrar no mercado de trabalho desde 1914, visto que o município não tinha muitas opções. Dessa forma, quem tivesse na função de operário iria trabalhar na roça ou até mesmo viajar para procurar trabalho em outros estados.

**FIGURA 4**- Frente da Fábrica da Pedra



**Fonte:** (SILVA, 2019).

A Fábrica da Pedra sustentou de maneira eficaz a economia da região até o ano de 2016<sup>13</sup>. Hoje o espaço onde foi local de trabalho de inúmeros operários por mais de 100 anos é conhecido como Shopping da Vila, que iniciou suas atividades no dia 25 de março de 2022 e tenta preservar a aparência da antiga Companhia Agro Fabril Mercantil e desenvolver a economia da cidade com lojas, cinema, praça de alimentação e outras atividades importantes para a cidade.

**Figura 5** – Frente do Shopping da Vila em Delmiro Gouveia



Fonte: Autora (13/11/2023).

**Figura 6** – Fachada do Shopping da Vila, ainda com o nome da Companhia.



Fonte: Autora (13/11/2023).

---

<sup>13</sup> Ano em que a Fábrica da Pedra encerra suas atividades na cidade, deixando muitos operários tristes e sem rumo de trabalho, o que levou muitas pessoas a viajarem para fora do estado em busca de outros trabalhos. Destacamos o processo de migração que foi realizado a partir do ano de 2016, visto que quando antigos operários vão em busca de trabalho em outros estados e/ou lugares sua História os acompanha; levam consigo cultura, identidade e características do povo do sertão.

Nessa circunstância, destacamos que com a chegada dos estudos e trabalhos desenvolvidos pela UFAL, *Campus do Sertão* o município de Delmiro Gouveia, é possível perceber as mudanças positivas na cidade. A formação de professores (as) trouxe uma nova versão de pesquisas e ensino. A população tem hoje a oportunidade de realizar observações, levantamentos e estudos em sua própria cidade, como é o caso dessa pesquisa. Nessa perspectiva, entendemos que os professores (as) precisam ter como objetivo contribuir para que estudantes tenham a capacidade de atribuir sentido às experiências e utilizá-las na vida prática. Dialogando com esse contexto, Rösen (2002), afirma que a:

Formação é possuir ‘competência para atribuir sentido’. Ela é a capacidade de apreender as experiências determinantes, as atitudes, os valores e os modelos normativos de interpretação que determinam a vida humana nos mais diversos campos práticos, apropriar-se criticamente deles, elaborá-los discursivamente e utilizá-los intencionalmente em seu próprio agir (RÜSEN, 2022, p. 79).

Com base em Rösen (2022) percebemos que a formação dos estudantes perpassa o campo dos sentidos. No campo educacional, os professores (as) influenciam diretamente essa formação, sua prática pedagógica é vista como o incentivo para aulas trazendo significados e formas de compreensões sobre o conteúdo estudado.

Destacamos também que o currículo de formação da UFAL também influencia diretamente o cotidiano escolar. Um documento importante para a educação, pois é a partir dele que o ensino é direcionado em sua base teórica e prática, especialmente, o Ensino de História. Pensando esse currículo influente na educação, evidenciamos também as inúmeras divergências que o acompanham, não sendo um documento pronto e padrão para todo o ensino. Sacristán (2013), dialoga com isso quando apresenta o currículo como:

[...] um conceito que, no discurso sobre a educação domina e estabelece uma realidade existente e importante nos sistemas educacionais; um conceito que, ainda que sem dúvida não engloba toda a realidade da educação, tem se convertido em um dos núcleos de significação mais densos e extensos para que seja compreendido no contexto social e cultural e para que possamos entender as diversas formas pelas quais ele tem se institucionalizado (SACRISTÁN, 2013, p. 9).

Dessa forma, o ideal seria que o currículo fosse pensado levando em conta a realidade de cada lugar e a formação adequada para tal, pois os contextos são completamente diferentes. Nessa pesquisa por exemplo, analisamos o perfil de formação de professores (as) de História, em que os cinco professores (as) na qual foram pesquisados a partir de suas práticas docentes,



atuam em estados diferentes no Brasil, que obviamente possuem outra estrutura de currículo, de pensar o estudante enquanto um ser em formação.

De acordo com Sacristán (2013, p. 9) “[...] o currículo não é apenas um conceito *teórico*, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas”. Compreendemos a partir deste, que o currículo pode regular a prática docente, mas não garante a eficácia do que é proposto, visto que cada professor/a normalmente atua conforme sua realidade e seu contexto de ensino, no qual, muitas vezes, as escolas do mesmo município pensam e atuam de maneira diferente.

Pensar o currículo nessa pesquisa se faz primordial, uma vez que “[...] o currículo também nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os estudantes aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar” (SACRISTÁN, 2013, p. 9). Dialogando com o currículo para o curso de formação de professor/as de História, salientamos que as Experiências Estéticas analisadas nessa pesquisa e que foram realizadas através do curso de formação inicial contribuem com o trabalho voltado aos sentidos, em especial, o curso de licenciatura em História modifica os modelos de ensino, o campo prático das aulas de História, e até mesmo nas atitudes e comportamentos da sociedade. Consequentemente, percebemos uma mudança na rotina, pois a população apresenta um modelo, não só de ensino, mas de comportamento, de pertencimento e de identidade.

Além disso, o Ensino de História é um dos objetos de pesquisa que vem se destacando entre os cursos de licenciatura em História. No Brasil, esse contexto de trabalhos se intensificou no final dos anos 1870 e início do século XX. Destacamos os processos políticos que o país enfrentou, como por exemplo, o período de ditadura militar (1964 – 1985) e o transcurso da redemocratização. Desde então, os professores (as) de História vivenciaram inúmeras experiências em sala de aula, retomando e inovando com práticas pedagógicas que buscam trazer novas perspectivas para a formação dos estudantes (GERMINARI, 2011).

Esse Ensino de História e a formação de professores (as) não tem mais a mesma roupagem dos séculos que se passaram. A sociedade se modificou, os estudantes não são mais os mesmos e progressivamente os professores (as) e o currículo, também não. Percebemos facilmente que, na atualidade, muitos meios de comunicação colaboram com o ensino de História e com a formação educacional dos estudantes: o rádio, a televisão, as redes sociais, os jornais, as histórias em quadrinhos, etc. Estas mídias divulgam, com facilidade, assuntos voltados à política, à educação, à cultura, à sociedade, como um todo, interferindo na experiência escolar, relacionando certamente com a formação de valores, sejam eles pessoais

ou educacionais. Evidenciamos, contudo, o fato de as próprias mídias interferirem na formação pessoal, pois vivemos um momento em que as informações são encontradas e compartilhadas facilmente, dificultando, com isso, a possibilidade de senso crítico dos estudantes quando levamos em consideração a veracidade das informações. A tecnologia facilita o cotidiano dos (as) professores (as), quando são utilizadas com objetivos e relacionadas diretamente com o conteúdo estudado. Mas, prejudicam quando na prática docente não se faz uma crítica ao modelo de utilização dessas mídias na sala de aula. Nem sempre elas colaboram.

Sabemos que, durante muito tempo, a escola era vista como responsável por um ensino que, a princípio, almejava formar cidadãos com conhecimentos adequados e capacitados para compreender e questionar a sociedade contemporânea em que viviam, com todas as suas ambiguidades. O professor, por sua vez, era tido como um sujeito, cuja importância incide em sua responsabilidade em qualificar as informações que chegam aos nossos sentidos pelos diferentes discursos veiculados pelas distintas mídias.

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

Percebemos que o saber, seja ele teórico ou relacionado a prática docente está amplamente inserida no contexto das relações sociais (Charlot, 2000), em razão de que o saber é produzido a partir de experiências vivenciadas pelo sujeito, dessa forma inferimos que durante a formação inicial os (as) professores (as) constroem saberes que podem confrontar suas vivências e experiências de vida, mas que também podem crescer quando forem colocados frente a interação com o mundo. Os saberes se formam a partir da ação coletiva.

Sendo assim, a relação do sujeito com o saber envolve sua história e as relações que estabelece com suas vivências, mas o sujeito não o faz entre suas vivências e seus saberes, apenas vive suas experiências, sem saber quais são as relações que estão interferindo no seu desenvolvimento. Para que o sujeito de saber se desenvolva é necessário aprender a regular suas relações, sejam elas entre si e os outros, e de si para consigo mesmo. E para compreender a relação social de um indivíduo com o saber, devemos levar em conta, não só a posição social, mas a evolução do mundo de trabalho, do sistema escolar, e das formas culturais da sua época (SCAGLIA; SILVA, 2022, p. 20).

Dessa forma, tive a oportunidade de observar na prática os caminhos traçados durante o curso de licenciatura em História, já que cursei a graduação no período referido nessa pesquisa. Notei que as experiências vivenciadas no curso eram resultado de que “os historiadores vêm se preocupando com as práticas que envolvem o ensino da disciplina de História, focando temas que se correlacionam nos currículos desenvolvidos pelas instituições escolares” (CAVALCANTE, 2020, p. 22). Sem dúvidas, os cursos de formação apresentam em seus currículos outras propostas para o Ensino de História, correlacionando temas transversais com a realidade local dos estudantes, buscando construir novas identidades.

Existem alguns trabalhos que retratam as Experiências Estéticas na educação, mas com relação a outras disciplinas e enlacs. Gomes (2020, p. 25) afirma que “as discussões sobre saberes e experiências docentes chegaram com força no campo das investigações educacionais no Brasil a partir dos anos 1980/1990”. Desde então, se debruçar sobre o campo da experiência se tornou primordial para compreender que tipo de saberes docentes está sendo ensinados na formação de professores (as) de História. Nos referimos à experiência como algo que nos toca, nos faz agir, pensar, refletir, reinventa nossas memórias. Com a experiência podemos rememorar e dar sentido aos momentos marcantes da vida profissional e pessoal (LARROSA, 2014; 2002; 2011).

Em diálogo com essa discussão sobre experiência, Silva (2020) afirma que:

A experiência mais profunda do homem com a arte é quando ela lhe proporciona a reflexão e a linguagem estética, possibilitando que ele compreenda a arte e o que está oculto nela, ou seja: o seu enigma. Esta experiência possibilita abstrações para além da percepção sensorial, porque não envolve apenas os órgãos dos sentidos, mas possibilita uma síntese de múltiplas determinações sociais e históricas. Assim, a Estética contribui para formar o indivíduo reflexivo, onde a natureza filosófica do fazer artístico converge no seu conteúdo de verdade (SILVA, 2020, p. 51).

A experiência possibilita ao ser abstrações que vão além da percepção sensorial, não se limita somente aos sentidos, mas envolve múltiplas determinações sociais e históricas. A Estética auxilia na formação do sujeito reflexivo, em que o fazer artístico, seja ele por meio de cor, som, aroma, sabor ou imagens consegue explicar o conteúdo de forma livre e filosófica, atingindo outros contextos (Silva, 2020). Dialogando com essa discussão, Adorno (1970, p. 152) afirma “a verdadeira experiência estética deve tornar-se filosófica ou, então não existe”.

Para discutimos a Estética nos alicerçamos em Hermann (2005), que elabora um conceito diretamente ligado a contemporaneidade, atrelando-o ao ambiente escolar. Para a autora, a estética dispõe de grande significado quando falamos de ensino e aprendizagem. Pois,

perante os embates políticos, econômicos, sociais e culturais a estética é capaz de transformar os sujeitos, ampliando as possibilidades de aprender de maneiras diferentes. Para Silva (2020) trabalhar a estética é entender que a mesma reflete em “um trabalho lento, que ocorre em vários níveis e depende principalmente do interesse do aluno e das experiências prévias de cada um” (SILVA, 2020, p. 136).

Portanto, o que identificamos como Experiências Estéticas nessa pesquisa, reformula o perfil docente, modifica e traz significados para os projetos coletivos e individuais. As Experiências Estéticas são entendidas como um processo de formação teórico – prático que buscou aproximar os discentes da realidade docente. Definimos as Experiências Estéticas como as imensas possibilidades de trabalhar com a produção do conhecimento histórico, evidenciando atividades que envolvem os estudantes da educação básica, rompendo com um Ensino de História monótono e rotineiro. É o envolver os estudantes com ações práticas, que problematizem os acontecimentos, os fazendo pensar, refletir e entender a influência na nossa atualidade.

Conforme Silva (2020), é preciso perceber,

[...] a importância da experiência estética para os homens da sociedade atual, pois permite transcender a esta realidade, experimentar sensações, desenvolver a sensibilidade, possibilitando um pensamento elaborado, além dos padrões impostos pela racionalidade instrumental (SILVA, 2020, p. 13).

Para Silva (2020) todos os elementos que envolvem a estética contribuem de maneira significativa os processos de formação do pensamento humano. Dessa maneira, a experiência estética está atrelada ao ato formativo. “Vale destacar aqui que, a experiência estética – presente [...] na música, no cinema – é diferente para cada pessoa, pois essa experiência possibilita ao expectador sentir o objeto, conforme suas experiências e subjetividades e não pensar nele apenas como a coisa em si” (SILVA, p. 55).

Acrescentamos que, essa dissertação se apresenta como um tema inovador, pois é voltada especialmente para o Ensino de História, envolvendo a teoria no curso de graduação e a prática dos professores (as) formados a partir das experiências vivenciadas, sendo a primeira do estado de Alagoas a pesquisar os professores (as) que foram formados no sertão de Alagoas, especialmente, professores (as) de História da UFAL, *Campus do Sertão*. Assim, “a questão da dimensão estética da formação docente já tem sido objeto de pesquisas no Brasil há algum tempo. As perspectivas teóricas abordadas e os enfoques são distintos” (LOPONTE, 2011, p. 43).

Diante disso, apresentamos alguns dos trabalhos já realizados que envolvem as Experiências Estéticas. Temos o trabalho de Ramôa (2020) intitulado *Materialidade e performance docente: o potencial das Experiências Estéticas provenientes da produção de presença no ensino de história*, se apresenta como uma pesquisa no campo teórico, se alinha à presente pesquisa por evidenciar as Experiências Estéticas no ensino de história, destacando especialmente, as aulas de história e como essas experiências constroem saberes.

Já Carmo (2022) realizou uma pesquisa sobre *Entre Experiências Estéticas no Ensino de Física: da Arte como Instrumento à Arte como Ontológica*, da qual realizou “um levantamento de produções acadêmicas no Ensino de Física nas principais revistas da área no período de 2000 a 2007” (CARMO, 2022, p. 631). Dessa forma, a pesquisa também acrescentou estudos teóricos e análises de outras pesquisas já publicadas anteriormente comparando os estudos realizados pela mesma.

Fior e Silva (2020) evidenciaram seus estudos na *Experiência Estética: o caminho para o ensino da arte*, uma pesquisa realizada no estado do Paraná, propondo uma reflexão sobre a atuação de professores (as) da disciplina de Arte buscando referenciar a educação na atualidade. Esse estudo reflete muito sobre a prática de um trabalho voltado para a educação estética, acrescentando por meio do ambiente escolar novas formas de estágios de aprendizagem voltados à apreciação estética.

Da Silveira; Quadros; Silva (2020) construíram uma investigação sobre *Itinerários poéticos: o deslocamento pela cidade como propulsor de Experiências Estéticas no ensino da arte*, no qual discutiram sobre a cidade e sua ação estética, através de um procedimento metodológico realizado em uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em ensino, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, na cidade de Cuiabá, estado de Mato Grosso. A pesquisa se perpetua especialmente sobre o conceito de deslocamento urbano, interligando com os impactos emocionais e a estrutura dinâmica cidadã.

Bem como, Silva (2020) construiu sua tese sobre *Experiência Estética e o ensino de música: um estudo de caso da prática docente de um professor de uma escola pública do ensino fundamental no município de Maringá – PR*. Nessa pesquisa a autora buscou analisar o Ensino de Música na disciplina de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando a estética como referencial para efetivação de seus estudos. Discorreu sobre a Teoria Crítica, através de levantamento bibliográfico relacionado à Experiência Estética que a Arte proporciona aos sujeitos.

Apontamos que todas as pesquisas citadas acima apresentam o conceito das Experiências Estéticas focados em uma área de estudos, especialmente, voltados à Arte. Não

distanciamos a arte da pesquisa realizada nessa dissertação, mas vamos além. Compreendemos que o professor não realiza as Experiências Estéticas apenas quando apresenta práticas pedagógicas consideradas diferenciadas, no mais, o professor é o estético, capaz então de (re)construir conhecimentos que podem exibir inúmeros significados a partir das memórias.

Nessa circunstância, portamos a memória apresentada por Goff (1990), na qual o sujeito sucede de processos memoráveis, construídos de momentos individuais ou coletivos. Esses, representam sensações e afetos bons ou ruins, uma vez que um indivíduo consegue refletir facilmente sobre situações que marcam sua memória e o fazem (re)visita-la sempre que possível simbolizando algum sentido em sua vida. É importante acentuar que a memória se faz presente em todos os momentos dessa pesquisa. As lembranças que os professores (as) refletem sobre o seu curso de formação, lembranças de aulas de História refletem a importância de trabalhar as experiências no curso de formação de professores (as).

Ademais, “a História e o ensino desta, nos inquietam a apurar ainda mais nosso olhar sobre o Ensino de História, ou ainda, sobre o Ensino de História(s), e, a questionar, como estamos ensinando História?” (RAMÔA, 2020, p. 02). Esses questionamentos podem ser feitos com os (as) professores (as) atuantes, posto que vivenciaram inúmeras mudanças desde sua formação, em destaque, a pandemia do COVID – 19 que exigiu novas formas de ensino. Com os professores (as) envolvidos pela pesquisa, as aulas de História acontecem seguindo esse novo modelo de formação docente, no qual nota-se uma diferença imediata com relação aos tipos de formação das últimas décadas.

Em consonância com isso, Cavalcante (2020) destaca que:

A História está aberta a novas possibilidades, novos horizontes e é nesse contexto que as práticas de ensino devem caminhar para que sejam melhores entendidas pelos estudantes, pois como outras formas de conhecimentos estão sempre constituindo-se na sua dinamicidade em novos saberes históricos, isto é, o conhecimento nunca é perfeito ou acabado se reconstrói a partir das ações cotidianas do homem (CAVALCANTE, 2020, p. 45).

A metodologia utilizada se debruçou sobre a História Oral. Dessa maneira, para o desencadear da pesquisa que culminou nesta dissertação utilizamos a elaboração de entrevistas como procedimento metodológico, as quais buscamos entender se os (as) professores (as) de História que foram aqui pesquisados permanecem com os mesmos posicionamentos que tinham durante o curso de formação na UFAL, *Campus do Sertão*, levando em conta os desafios de ensinar este componente curricular.

Sobre a História Oral, Alberti (2008) afirma que,

A História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da História contemporânea surgida em meados do século XX após a invenção do gravador de fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. [...] o trabalho com a História oral se beneficia de ferramentas teóricas de diferentes disciplinas das Ciências Humanas como a Antropologia, a História, a Literatura, a Sociologia e a Psicologia, por exemplo. Trata-se, pois, de metodologia interdisciplinar por excelência. Além dos campos mencionados, ela pode ser aplicada nas mais diversas áreas do conhecimento: na Educação, na Economia, nas Engenharias, na Administração, na Medicina, no Serviço Social, no Teatro, na Música. Em todas essas áreas já foram desenvolvidas pesquisas que adotaram a metodologia da História oral para ampliar o conhecimento sobre experiências e práticas desenvolvidas, registrá-las e difundi-las entre os interessados (ALBERTI, 2008, p. 155-156).

Dito isto, a História Oral pode suscitar importantes aspectos da memória dos professores (as). Frente a isso, a História oral é capaz de utilizar sua própria metodologia afim de produzir conhecimento. Além de interdisciplinar, não limita o sujeito a interpretar seu imaginário, relacionando o tempo todo o papel de interpretação e análise do que é lembrado (FREITAS, 2009).

Para corroborar com essa discussão, Gomes (2020, p.137) “a junção entre história oral e histórias de vida garante maior nível de detalhamento na construção das narrativas gravadas”. A História oral reflete um processo de reconstrução das narrativas já vividas pelos sujeitos aqui pesquisados.

Quando utilizamos a História Oral como metodologia, inferimos possibilidades das diversas (re)leituras que podem ser feitas a partir dos discursos, momento em que os (as) professores (as) de História relatam suas próprias Experiências Estéticas. Em *Análise de Discurso: conversa com Eni Orlandi*, um trabalho de Raquel Barreto (2007), na qual através de uma entrevista realizada com Orlandi, destaca,

O que sempre me atraiu, me seduziu na análise de discurso é que ela ensina a pensar, é que ela nos tira as certezas e o mundo fica mais amplo, menos sabido, mais desafiador. E pensar que o sentido pode ser sempre outro vai nessa direção. Daí a minha necessidade de distinguir inteligibilidade, interpretação e compreensão (BARRETO, 2007, p. 2).

Para Orlandi (2001) os discursos não nascem do nada, normalmente eles partem de algo que já foi dito por alguém, em um espaço, em um período, com um objetivo. O discurso se define como uma prática que representa valores, sentidos, ideias, ideologias de vida e de mundo.

No discurso, não iremos encontrar uma representação fiel das lembranças coletivas, pois cada indivíduo relata o que marcou em sua memória e as marcas podem ser diferentes de acordo com o contexto de cada pessoa. O discurso dos (as) professores (as) de História nessa pesquisa, ressignifica a prática docente e constrói valores sobre as experiências históricas que vivenciaram. Percebemos que os discursos dos (as) professores (as) de História dialogam com as outras fontes dessa pesquisa, como as leis educacionais, as fotografias, os diários produzidos durante o curso de formação, as ementas das disciplinas.

Os professores (as) de História que foram entrevistados/as serão identificados por: “*Kézia Lemos*<sup>14</sup>”, “*Nádia Gomes*<sup>15</sup>”, “*Alcides Tavares*<sup>16</sup>”, “*Alencar Diniz*<sup>17</sup>” e “*Clara Pereira*<sup>18</sup>”. Os cognominados mencionados se formaram pelo Campus do Sertão entre os anos de 2013 e 2017 e desde então atuam em sala de aula como professores (as) de História, nos ajudando hoje a analisar os dilemas da teoria e prática no Ensino de História. Os professores (as) estão trabalhando pelos estados de *Alagoas, Sergipe, Bahia, Pernambuco e Ceará*, expondo com isso que, discentes de outros estados do Brasil foram estudar no sertão e levaram na bagagem ao retornarem para seus estados de origem um conhecimento historiográfica, aprendizagens diversos, estudos de vida pessoal e profissional, além das Experiências Estéticas que estamos trabalhando nesta pesquisa, sendo possível expandir conceitos do Ensino de História, uma vez que a formação de professores (as) realizada no sertão não se resume somente a cidade de Delmiro Gouveia. Ou seja, o modelo de formação teórico-prática chega a outros estados do Brasil. Nesse sentido, buscou-se problematizar as semelhanças e diferenças no que diz respeito ao que foi estudado no curso de formação de professores (as) pela UFAL, *Campus do Sertão* e o cotidiano da sala de aula, considerando as distinções que cada instituição apresentar.

Destacamos ainda que, “ao abrirem-se para dar entrevistas, os docentes também assumem determinados riscos políticos o que dizem, fato que pode ter consequências em suas vidas pessoais e profissionais” (GOMES, 2020 p. 138). Por mais que se tratem de entrevistas

---

<sup>14</sup> Professora de História desde 2022, atuando em Alagoas desde 2022. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2018.

<sup>15</sup> Professora de História desde 2020, atuando no Ceará desde 2021. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2019.

<sup>16</sup> Professor de História desde 2017, atuando em Pernambuco desde 2016. Formado pela UFAL, Campus do Sertão em 2016.

<sup>17</sup> Professor de História desde 2022, atuando em Sergipe desde 2022. Formado pela UFAL, Campus do Sertão em 2020.

<sup>18</sup> Professora de História desde 2022, atuando na Bahia desde 2020. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2017.



sobre sua formação, os entrevistados depositaram relativa confiança na pesquisadora, para expor nesse trabalho suas narrativas, por esse motivo se faz importante preservar o nome dos professores (as) participantes, pois, mesmo com nomes fictícios aqui utilizados, os (as) professores (as) podem ser julgados pela forma como interpretaram sua formação (GOMES, 2020).

Com os (as) professores (as) de História realizamos entrevistas com média de quarenta a cinquenta minutos, através de plataformas online, pois cada professor/a entrevistado/a reside em um lugar diferente na região nordeste, dificultando nosso diálogo presencial. Para além disso, destacamos também os desencontros até a realização final das entrevistas, pois cada professor da pesquisa possui uma agenda diferente, levando em conta seus vínculos nas escolas. No mais, selecionamos cinco professores (as) dos estados citados acima, sendo três professoras e dois professores. A escolha se deu pelo fato de termos constatado através de investigações pessoais que poucos discentes do curso de licenciatura em História do período entre 2013 e 2017 estão realmente atuando na docência até o ano de 2023, período limite dessa pesquisa. Acrescentamos que a maioria dos (as) professores (as) mencionados nessa pesquisa são mulheres, fato visto como comum quando falamos da profissão professor. Interessante que isso nos remete às sociedades antigas, na medida em que a mulher ficava com a responsabilidade de educar os/as filhos/as, uma vez que elas também trabalham fora.

As primeiras Experiências Estéticas analisadas neste trabalho foram planejadas para as seguintes disciplinas: História Antiga, História Medieval, Técnicas de Pesquisa Histórica, História da África e Estágio Supervisionado, ministradas entre março de 2013 e dezembro de 2016. Ademais, nos debruçamos sobre as inúmeras formas de trabalho em que as Experiências Estéticas se envolveram. A proposta para cada disciplina era desenvolver através de uma perspectiva cultural, formas de problematizar os contextos históricos, além de compreender que o conteúdo historiográfico não precisa seguir um modelo padrão de ensino.

Para averiguar os encontros e desencontros entre a teoria vista na UFAL, *Campus do Sertão*, e a prática dos (as) professores (as) de História através das Experiências Estéticas, utilizamos como fontes: o currículo do curso de História da UFAL, *Campus do Sertão*, as ementas das disciplinas em que foram realizadas as Experiências Estéticas (exibição de filmes, análise do livro didático, aulas expositivas, produção de materiais didáticos lúdicos, rodas de diálogo, oficinas, as fotografias, debates, etc.), narrativas escritas em diários de bordo<sup>19</sup> em cada aula pelos discentes de graduação, hoje professores (as) de História, as fotografias registradas

---

<sup>19</sup> Termo usado para relatório de registro dos acontecimentos diários, especialmente, os acontecimentos mais importantes.

durante as exposições didáticas das experiências, e por fim, as entrevistas realizadas com os (as) professores (as) de História.

A proposta dessa pesquisa é analisarmos as narrativas dos diários dos discentes do curso de licenciatura em História e interligamos com a prática docente, agora enquanto professores (as) atuantes, porque “a perspectiva de ampliação de fontes e da diversidade de seu tratamento, dos desenvolvimentos das análises que considerem múltiplas temporalidades e os indícios de permanências e de rupturas nas práticas escolares, [...] são também práticas culturais.” (FONSECA, 2011, p. 89). Dessa maneira, analisar diversas fontes nos possibilitou encontrar visões diferentes do processo de formação inicial e das Experiências Estéticas, considerando que cada sujeito relatou e destacou o que mais lhe cativou, de modo bem particular. Essas provocações resultam e provocam subjetividades importantes na vida profissional e pessoal dos (as) professores (as).

Ao todo foram analisados oitenta e seis diários. Desses, catorze foram referentes a disciplina de História da África; vinte e oito direcionados a disciplina de História Antiga e quarenta e quatro voltados a disciplina de História Medieval. Cabe destacar que as demais disciplinas analisadas nessa pesquisa (Técnicas de Pesquisa Histórica e Estágio Supervisionado) foram investigadas a partir das fotografias, ementas das disciplinas e materiais didáticos produzidos durante o curso das disciplinas. Enfatizamos também que dois oitenta e seis diários, foram utilizados somente quinze, que foram referentes aos professores (as) entrevistados (as) nessa pesquisa. Limitamos a quantidade de diários para analisar com clareza as narrativas escritas durante o curso inicial e a prática docente.

A dissertação foi dividida em três Seções com algumas subseções, sendo a Primeira intitulada *Trajetória do Ensino de História no Brasil*. Essa Seção dedica-se a análise de algumas interfaces do histórico da disciplina de História, desde sua criação junto dos diálogos em torno do Ensino de História, até questões que envolvem o Componente Curricular e seu sistema de ensino, observando a participação do campo político e suas estratégias para com a sociedade.

A subseção: *O lugar da História como disciplina escolar*, faz uma síntese histórico do processo de formação da História enquanto disciplina, levando em consideração, todas as mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas para com a mesma. Cabe destacar que todo diálogo voltado para a disciplina de História ganha espaço a partir da independência do nosso país por meios de projetos que envolvia aspectos políticos do Brasil Império. Nesse ínterim, nota-se que tanto o Ensino de História como a formação de professores (as) de História passou a percorrer caminhos interligados, pois um depende das demandas do outro.

Para reportar as demandas para o Ensino de História a subseção *Atribuições para o Ensino de História nas leis educacionais*, parte da perspectiva de discutir a legitimidade das leis educacionais, em função do campo de pesquisa histórica ser imenso, evidenciamos os documentos bases para a educação no Brasil, como a LDB, os PCN's, a BNCC e as leis estabelecidas recentemente para o Ensino de História perante o Novo Ensino Médio.

A Segunda Seção intitulada *O Ensino de História e a profissão "professor"*, analisa a importância do curso superior de ensino público, sabendo que a universidade pública no Brasil passou por processos históricos que tiveram ajuda de projetos políticos, como foi o caso da expansão universitária proposta pelo REUNI. A Subseção *A chegada da UFAL no alto sertão alagoano*, desvela as dificuldades para estruturar os cursos no prédio do *Campus do Sertão*, pois as atividades iniciaram em uma instituição estadual pública de ensino no município de Delmiro Gouveia – AL. Além de expor a matriz curricular para o curso de licenciatura em História, trazendo como referência as mudanças entre o período de pesquisa dessa dissertação e a grade curricular utilizada atualmente.

Já a Subseção *Currículo e narrativas na formação de professores (as) de História no alto sertão alagoano*, traz à luz para o debate sobre o currículo e o contexto de poder que ele exerce no campo educacional, especialmente, no planejamento da disciplina de História. Sendo importante discutir sobre o processo educacional, pois “essas ciências são mais do que saberes, elas são práticas e instituições que instalaram novas relações assimétricas de poder” (GOMES, 2020 *apud* FOUCAULT, 2007).

A Terceira e última Seção é intitulada *As Experiências Estéticas no Ensino de História e as novas práticas pedagógicas para a construção do conhecimento histórico*, com isso, busca-se apresentar como a dinâmica de uso das Experiências Estéticas no curso superior de licenciatura em História colabora com uma formação de professores (as) dinâmica, objetiva e flexível, tendo como foco as práticas pedagógicas como forma de ampliar o conhecimento histórico dos estudantes da educação básica.

Nos referimos a Subseção *A Consciência histórica e os saberes docentes* a fim de compreendermos como os saberes docentes são construídos ao longo do curso de formação inicial. Enfatizamos adjunto aos saberes docentes a consciência histórica para analisarmos as experiências vividas pelos (as) professores (as) de História e suas representações na prática docente.

Reportando-me a Subseção *A formação de professores (as) em História no Campus do Sertão a partir das Experiências Estéticas*, dedica-se a enfatizar a relevância e mostrar como as experiências foram vivenciadas na prática durante a formação inicial realizada no *Campus*

*do Sertão*, construindo saberes docentes independentes, intercruzando com o cotidiano escolar, especialmente, com o dia a dia das aulas de História. Os estudos em tela revelam a necessidade de suma investigação sobre esses temas por parte dos professores (as) que estão inseridos nessa pesquisa. Observou-se, contudo, o cotidiano escolar dos (as) professores (as) de História que foram formados pela UFAL, *Campus do Sertão* e estão inseridos nos processos de Experiências Estéticas aqui pesquisados. Destacando, se os (as) professores (as) também usam experiências que são capazes de construir conhecimento histórico, como ocorreram no curso de formação superior. Não obstante, esse capítulo traz uma ênfase maior para o contexto da teoria e da prática, pois é a partir dele que concluímos essa pesquisa. Esta Seção encerra a pesquisa discorrendo sobre o como a experiência estética pode influenciar o Ensino de História nas escolas.

## **1 TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL**

“A palavra história é uma palavra antiqüíssima: [tão antiga que às vezes nos cansamos dela. Raramente, é verdade, chegou-se a querer riscá-la completamente do vocabulário.]” (BLOCH, 2001, p. 41).

A epígrafe nos põe a descoberta que a História já era História antes mesmo de se tornar uma disciplina escolar. Essa História “antiquíssima” intitulada por Bloch é referência também ao próprio Ensino de História. Ensino esse que, no início dos tempos era passado de geração em geração, sem que tivesse ao menos uma noção de sua importância. Na maioria das vezes por meio de uma conversa ou até mesmo com registros e achados arqueológicos sobre os povos que viveram antes da sociedade atual, trazendo para humanidade a certeza que todo e qualquer assunto tem um começo, tem motivos, tem antecedentes e tem uma trajetória.

As pesquisas voltadas para o Ensino de História continuam ganhando destaques no meio científico. Consideramos primordiais esses estudos para pensar e refletir sobre um processo de ensino e aprendizagem em sala de aula com mais relevância. As pesquisas referentes ao Ensino de História caminham por percursos que podem levar a um processo mais significativo e que prepara discentes do curso de História para serem professores (as) mais críticos e reflexivos.

Destacamos neste capítulo que o Ensino de História e a sua inserção no currículo escolar têm promovido muitos debates, pesquisas e discussões nas últimas décadas. Os estudos são elencados em torno da construção do conhecimento histórico, de que forma, ou até mesmo, o que ensinar. Destacamos que a partir desse momento, até os dias de hoje, transformações ocorrem constantemente no ensino. Dessa forma, também relacionamos nossa pesquisa ao

período de pandemia do Coronavírus<sup>20</sup>, especialmente, no que diz respeito a prática docente, uma vez que os (as) professores (as) relataram as dificuldades no modelo de ensino que passou a ser utilizado, um ensino remoto, online.

Cabe enfatizar que desde início<sup>21</sup> da pandemia a sociedade brasileira, assim como a mundial, vivenciaram uma nova realidade. Entre elas citamos o uso de máscaras, álcool 70°, evitar ao máximo sair de casa e não frequentar locais aglomerados, entre outras medidas, a fim de evitar o contágio do vírus. Com relação às mudanças da educação, no período pandêmico, também se modificou. Num primeiro momento, evidenciamos que os (as) professores (as) passaram a ministrar aulas online, como já citamos anteriormente, e isso trouxe uma série de problemas, pois nem todos os (as) professores (as) sabiam utilizar as plataformas digitais e aplicativos. Os recursos para as aulas ficaram ainda mais reduzidos, além de fatores, como, sinal de internet ruim, pouca participação ativa da turma, o desconhecimento do uso da tecnologia, entre outros aspectos capazes de atrapalhar as aulas e o ensino. Num segundo momento, destacamos que os estudantes também vivenciaram esse período e tiveram suas próprias dificuldades, sendo elas bem pessoais. Inicialmente, nem todos os estudantes tinham aparelhos eletrônicos e tudo que era necessário para o ensino de forma online; a grande maioria dos (as) estudantes tinham apenas um celular para participar das aulas; sendo necessário dividi-lo com os (as) irmãos (ãs), assim como, nem todos tinham acesso à internet. Destacamos ainda que os estudantes de escola pública possuem perfis diferentes, em que, muitas vezes, o maior incentivo de ir à escola foi o fato de poderem se alimentar lá.

No geral, o ensinar e o aprender durante a pandemia dificultaram a construção do conhecimento. Infelizmente, grande parte dos estudantes não conseguiam acompanhar os conteúdos, realizar as atividades da maneira esperada. Sabemos que nas aulas presenciais, muitos estudantes precisam de um apoio para aprender os conteúdos, pois não conseguem acompanhar o desenvolvimento da turma e nas aulas online; isso ficou bem mais evidente. O

---

<sup>20</sup> Recebeu o nome de COVID-19, se caracteriza como uma doença infecciosa, que pode ser transmitida através do ar/respiração. “Conforme o site do Ministério da Saúde do Brasil, o novo agente do Coronavírus (nCoV-2019) foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após o registro de casos na China. No dia 26 de fevereiro de 2020, foi confirmado o primeiro caso de contaminação no Brasil, em São Paulo, desencadeando um processo de disseminação do vírus e sucessivas mortes no país.” (NICOLINI; SILVA, 2022, p. 6). Durante os anos de 2020 e 2022, as aulas passaram a ser online com o objetivo de evitar a contaminação do vírus.

<sup>21</sup> “Conforme o site do Ministério da Saúde do Brasil, o novo agente do Coronavírus (nCoV-2019) foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após o registro de casos na China. No dia 26 de fevereiro de 2020, foi confirmado o primeiro caso de contaminação no Brasil, em São Paulo, desencadeando um processo de disseminação do vírus e sucessivas mortes no país. A situação sanitária provocada pela expansão da Covid-19 gerou uma série de problemas que afetaram as diferentes dimensões da vida humana, alterando as relações entre as pessoas de todas as camadas sociais. Um dos efeitos mais evidentes foi o conjunto de medidas de distanciamento social, incluindo as escolas e os sujeitos que nela interagiam diariamente.” (NICOLINI; SILVA, 2022, p. 7).

que percebemos, foram estudantes que voltaram para as aulas presenciais sem terem de ter visto, minimamente, os conteúdos de História, que eram referentes aos anos anteriores de ensino. Dessa forma, mais uma vez, os (as) professores (as) buscaram enfrentar os obstáculos e conseqüentemente, modificar, mais uma vez, a forma de ensinar de História (NICOLINI; SILVA, 2022).

Através desses levantamentos, os pesquisadores são levados a problematizarem o conhecimento histórico, o processo de ensino-aprendizagem, os desafios enfrentados em sala de aula, os livros didáticos, os conceitos, as metodologias utilizadas, a relação professor-estudante, e principalmente, a formação de professores (as). Compreendendo assim, que esse ensino é repleto de mudanças, idas e vindas, objetivos a serem alcançados e demandas pertinentes ao campo de ensino e aprendizagem histórica dos estudantes.

Pensando o viés de mudanças, Circe Bittencourt (1992), afirma que a História do Ensino de História é caracterizada ao longo dos anos com uma presença de confrontos e disputas, que se embasam em aspectos intelectuais e políticos, sendo esse último responsável por boa parte da organização e institucionalização de um saber no âmbito escolar. Podemos destacar que, o campo político tem uma grande influência no processo de ensino, pois a educação pode mudar a sociedade, os conceitos, os pontos de vista. Abud, (2015) notabiliza que essas particularidades não se referem somente ao Ensino de História em si, outras disciplinas do currículo escolar também possuem histórias marcadas por tensões, especialmente, entre esses grupos próximos, que influenciam de modo geral no poder educacional e na formação dos cidadãos, pensando no perfil da sociedade que se almeja.

Quando nos referimos ao perfil de sociedade que se almeja, percebemos que a educação não acontece somente em torno de si. Podendo ser até mesmo um problema, pois entendemos que no Brasil ainda não se inclui em um modelo de educação a ser seguido, considerando os péssimos números nas taxas de analfabetismo e letramento. Dessa forma, a comunidade educacional faz parte de um conjunto de finalidades que na maioria das vezes se atenta a formar uma sociedade perfeita. Mas, que sociedade seria essa? Uma sociedade que atende aos objetivos educacionais? Ou que tem foco nos campos políticos e econômicos?

De certa forma, essas hostilidades tornam-se irremediáveis pelo poder que as disciplinas desempenham na validação de determinados conhecimentos em amplas esferas da sociedade. Esse poder relacionado às disciplinas escolares explica o fato de todas as transformações que já ocorreram, e continuam ocorrendo até os dias de hoje, na formação de professores (as), no Ensino de História, em particular, retomam a uma preocupação intelectual e política no que se refere ao conhecimento que elas produzem em sala de aula e às discussões, ao pensamento

crítico que pode surgir a partir dela, capaz de mudar a sociedade em si, podendo entender os direitos e lutar para alcançá-los (BITTENCOURT, 1992).

### **1.1 O lugar da História como disciplina escolar**

Não podemos negar que o Ensino de História atualmente vive uma conjuntura de crise, que é, seguramente, resultante de uma instabilidade advinda de múltiplas e diferenciadas demandas sociais, entre essas, podemos citar o Novo Ensino Médio<sup>22</sup> e junto desse novo modelo de currículo a incapacidade de numerosas instituições escolares públicas, em especial, que não apresentam condições para que possam atender o formato vigente de ensino.

De certa forma, é natural do ser humano, tentar se superar e melhorar, com a História não é diferente. Mas, quando surgiu e se constituiu o Ensino de História no currículo escolar? Quais eram e são suas características fundamentais?

Em 1824 com a elaboração da Constituição Federal, o Ensino de História passou a estar envolvido com debates educacionais, que pretendia criar naquele momento uma História laica, seria uma ciência social da nação brasileira, porém, uma educação com princípios religiosos continuaria sendo exercida (BITTENCOURT, 1992). A primordialidade de reestruturar a educação no Brasil nesse período buscava atender às demandas capitalistas, implicando na ampliação da sociedade nos âmbitos econômicos e educacionais. Em conformidade ao objetivo de constituir uma nação que, para além da independência, conseguisse se formar política, econômica e culturalmente, a concepção liberal no século XIX tentava estabelecer o papel de moldar os cidadãos em concordância aos critérios científicos.

A princípio, a História como uma disciplina escolar autônoma, mundialmente falando, surgiu no século XIX, na França. Surge interligada aos movimentos de laicização da sociedade e de constituição de uma nação moderna, contemporânea. No Brasil, a História como matéria escolar de pleno direito, surge no mesmo século, a partir de movimentos de organização que também possuíam um discurso laicizado sobre a História universal, discurso na qual o âmbito escolar ocupou importantes disputas travadas entre o poder laico/civil e o poder religioso. Por

---

<sup>22</sup> “A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.” (BRASIL, 2000, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>). Acesso em 24/06/2023.

consequente, aparece com modelo e objetivo semelhante ao europeu (NADAI, set. 1992/ago.1993, p. 144-145).

Os primeiros manuais escolares de História foram produzidos por Joaquim Manuel de Macedo que era professor do Colégio Pedro II, criado em 02 de dezembro 1837<sup>23</sup>, o primeiro colégio público brasileiro de nível secundário (SANTOS, 2014).

**FIGURA 7** – Imagem da Igreja de S. Joaquim e da antiga sede do Externato de Pedro II, do livro *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*, de Joaquim Manoel de Macedo, publicado na década de 1860 (BRASIL, 2016).



**Fonte:** Arquivo Nacional MAPA<sup>24</sup> Memória de Administração Pública Brasileira (2016).

Localizada no centro do Rio de Janeiro, a instituição<sup>25</sup>, vista como tradicional, oferecia no século XIX o ensino secundário e era voltada às necessidades de formação da elite que ocupava os principais cargos de administração políticas. Dessa forma, o colégio representaria o *locus* de referência nacional em termos de formação para o ensino de História e também para o currículo escolar. Esta foi a primeira instituição a introduzir o ensino de História para as oito séries do Ensino Fundamental, tornando a História uma disciplina escolar.

<sup>23</sup> Logo após a Independência do Brasil, em 1822. Notamos que era final da regência de Araújo Lima, momento em que ainda ocorriam diversas revoltas regenciais em algumas províncias do Brasil, além de disputas entre partidos e debates políticos para “apressar” a coroação de Pedro de Alcântara, já que ele ainda não tinha, conforme a nossa Constituição de 1824, a idade adequada para assumir o cargo como II Imperador do Brasil.

<sup>24</sup> Criado, em 1981, como parte do projeto de modernização do Arquivo Nacional, o grupo de pesquisa Memória da Administração Pública Brasileira (MAPA) tinha como principal objetivo atender às áreas técnicas no processo de identificação e organização dos conjuntos documentais sob a guarda da instituição” (BRASIL, 2016).

<sup>25</sup> Enfatizamos que “o Colégio D. Pedro II continuou como escola-modelo, responsável pelos programas e, como única escola autorizada a fornecer certificado de conclusão do curso secundário, até 1931, era responsável também pelos exames eliminatórios das disciplinas que compunham a grade curricular” (ABUD, 2015, p. 31).



Nesse contexto, o Ensino de História vivenciou inúmeras mudanças, visto que cada novidade no currículo da disciplina de História, buscava atender algum objetivo, que nem sempre era um objetivo educacional. O requisito para o que era ensinado durante as aulas de História, era voltado muitas vezes para o perfil de cidadão que a sociedade estava formando. Em alguns momentos, os grandes heróis eram os grandes destaques ao Ensino de História, em outro momento uma educação ligada a religião, ou até mesmo a substituição da disciplina de História por outra. Destacamos abaixo as principais mudanças ocorridas na trajetória do Ensino de História ao longo dos anos.

**Quadro 1 – Transformações no Ensino de História no Brasil**

1837	Surgimento da História como disciplina escolar – Fundação do Colégio D. Pedro II.
1838	Fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).
1929	Surgimento da Escola dos Annales.
1934	Surgimento dos primeiros cursos superiores para professor de História no Brasil.
1937	Lei 93/37 - Cria o Instituto Nacional do Livro (INL).
1961	Lei 4024/61 - Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 1ª versão.
1964	Golpe e Implementação da Ditadura Civil-Militar no Brasil.
1969	Introdução da disciplina escolar “Educação Moral e Cívica”.
1971	Introdução da disciplina escolar “Estudos Sociais”.
1971	Lei 5.692/71 – Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 2ª versão.
1985	Retorno da disciplina de História no currículo escolar.
1985	Criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).
1994	Lei 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 3ª versão.
1998	Criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s).
2003	Lei 10.639/03 - Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".
2008	Lei 11.645/08 - Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena no ensino básico.
2015	Criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 1ª versão.
2016	Lei 7.800/16 – Institui o Programa Escola Livre no Estado de Alagoas.
2016	Alteração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2ª versão.

2017	Alteração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 3ª versão.
2017	Lei nº 13.415/17 - Proposta de mudanças para a carga horária de integralização do Ensino Médio.
2022	Implantação do novo ensino médio nas escolas brasileiras.

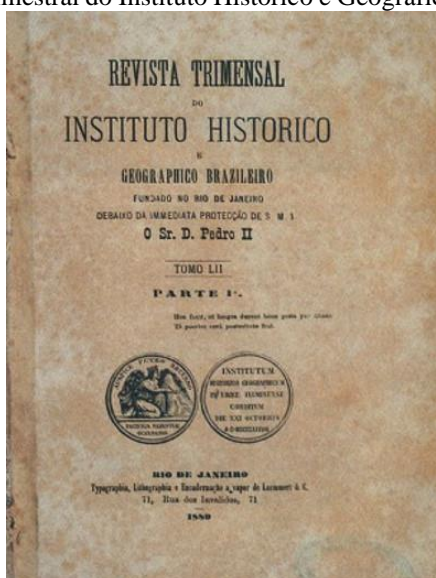
**Fonte:** Autora (2023).

Assim como todo processo de mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas, a educação carrega consigo uma trajetória de lutas e embates que buscam a todo momento atender demandas extra educacionais. Por esse ângulo, “a trajetória da História como disciplina escolar, no Brasil, não foi tranquila, tanto em relação à sua introdução na grade curricular da escola secundária quanto à elaboração de seus programas.” (ABUD, 2015, p. 29). Esse fato pode ter sido relacionado às questões de pensamento crítico, em que a própria disciplina até hoje se encarrega.

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

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, é a instituição de pesquisa histórica e geográfica mais antiga do Brasil, uma vez que surgiu um ano após a inserção de História como disciplina escolar. No começo era formado por “27 membros iniciais, 12 eram conselheiros de Estado – deste grupo, 7 eram também senadores –, 1 era exclusivamente senador, 3 eram professores (as) (2 do recém-fundado Colégio Pedro II e 1 da Academia Militar” (REIS, 2018, p. 03-13).

**FIGURA 8** – Capa da revista trimestral do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)



**Fonte:** Disponível em <https://ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb/item/146-volume-423.html>, acesso em 05/11/2022.

O IHGB tinha como objetivo era promover um espaço de investigações, relatórios e produções científicas, buscando colaborar com uma maior compreensão da complexidade brasileira ao mesmo tempo em que ajudaria na produção de uma identidade social, política e cultural no Brasil. Vale ressaltar que o Instituto segue suas atividades até os dias atuais, no formato de revista, e mesmo com mudanças no aspecto político, econômico, social e educacional que o Brasil se encontra, os seus princípios continuam sendo os mesmos, voltados para a tarefa de criar um perfil para a nação do Brasil, capaz de garantir um modelo de identidade própria (GUIMARÃES, 1988).

Em 1929, mesmo ano da quebra da Bolsa de Valores de Nova York, a Escola dos Annales surge como um movimento historiográfico, tendo como principais fundadores o Lucien Febvre e Marc Bloch, um dos objetivos principais era combater o positivismo histórico, ao mesmo tempo em apresentava novas fontes à pesquisa histórica, com novos tipos de abordagens e representações. Dessa forma, os Annales retrataram uma renovação metodológica com influência das Ciências Sociais, seria então, uma nova representação do tempo histórico (COSTA, 2005). Quando a disciplina escolar História muda do positivismo para um ensino mais contextual, local, com o uso de diversos tipos de fontes históricas, adjunto à Escola dos Annales, todos os professores (as) precisam atender a novos modelos de ensino de História que foram propostos.

Cabe lembrar, que a preocupação com instituições de cursos superiores começou a surgir logo após a chegada da Corte portuguesa no Rio de Janeiro no ano de 1808, período em que a História ainda não era estabelecida como disciplina. De início esses primeiros cursos

de licenciaturas apresentavam um modelo que previa estudos específicos na área escolhida e só depois um período posterior (CERRI, 2013). Por conseguinte, no início do século XX, as universidades deveriam ter classes voltadas à formação de professorado, as licenciaturas, pessoas capacitadas para formar outras profissões (MONTEIRO, 2013).

**FIGURA 9** – Datas relacionadas à criação das Universidades no Brasil.

Instituição *	Unidade da Federação	Início do funcionamento
UFRJ	RJ	11/04/1931
USP	SP	25/01/1934
UFPR	PR	01/10/1938
PUCRS	RS	26/03/1940
PUC-Rio	RJ	01/03/1941
UFBA	BA	06/03/1941
UERJ	RJ	13/05/1941
PUC-Campinas	SP	02/03/1942
PUC Minas	MG	14/01/1943
UFRGS	RS	01/03/1943
UNICAP	PE	01/03/1943
UECE	CE	22/04/1947
UFF	RJ	24/04/1947
UFJF	MG	01/02/1948
UNIUBE	MG	17/12/1948
PUC Goiás	GO	01/04/1949
UEPG	PR	01/03/1950
UFPE	PE	01/03/1950
UFS	SE	05/03/1951
UNISAL	SP	20/02/1952
UFPB	PB	02/03/1952
UFAL	AL	03/03/1952

**Fonte:** (CERRI, 2013, p. 170). Estão referenciados os nomes atuais das instituições, que podem diferir do nome que tinham quando os cursos foram autorizados. Dados do INEP (2008).

Segundo Fonseca (2011) os primeiros cursos superiores para professores (as) de História no Brasil têm início por volta de 1934 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP)<sup>26</sup>, surgem com o objetivo de cuidar da história do país. Notamos com a figura 3 que esses cursos chegam ao Brasil no mesmo ano que a USP inicia seu funcionamento, notavelmente, com uma forte influência dos países da Europa (FONSECA, 2011).

Os cursos de licenciatura naquele período eram constituídos por uma categoria educacional que se organizava no modelo curricular conhecido como “3+1”, que se resumia em três anos de bacharelado e somente um ano destinado à formação pedagógica, ou seja, separando conteúdos teóricos dos conteúdos metodológicos, em que para muitos a licenciatura

<sup>26</sup> Com base na figura 9, já existiam outras universidades no Brasil antes dos primeiros cursos para professores (as) de História surgir.

era realizada em apenas um ano e ficava a critério do licenciando terminar seu curso no bacharelado ou concluir sua licenciatura (BITTENCOURT, 2011). Assim, os cursos de “licenciatura” baseavam-se em uma separação profissional humanística e pedagógica, inventando uma concepção tecnicista de pedagogia. Muitos acreditam que para ser professor basta saber técnicas e procedimentos didáticos e ter conhecimento de determinada área (MONTEIRO, 2013). Isso nos leva a pensar que qualquer pessoa que tenha concluído um curso de licenciatura possa atuar como professor, mas, na prática, sabemos que para ser professor é preciso muito mais. A prática se distancia um pouco de muitas teorias aplicadas durante os cursos de formação.

Com os avanços educacionais voltados a disciplina de História, a Lei nº 93 sancionada em 1937, cria o Instituto Nacional do Livro (INL). Em seu art. 1º anuncia que

O Instituto Nacional do Livro firma convênios com prefeituras municipais que mantém bibliotecas e salas-de-leitura públicas, nas sedes e nos distritos municipais, mediante os seguintes requisitos:

1.1- Inscrição no Cadastro de Bibliotecas Brasileiras (Portaria Ministerial nº 764/20.12.71) que compreende:

- a) preenchimento do questionário de registro; e
- b) atestado de funcionamento.

1.2 - Convênio, ao qual são juntados:

- a) lei de criação da biblioteca ou sala-de-leitura;
- b) comprovante de inclusão, no orçamento, de verba para manutenção e custeio da biblioteca ou sala-de-leitura (BARROSO, 2017, p. 45).

À vista disso, Barroso (2017) destaca que o INL poderia atender as categorias de ensino voltadas à infância, juventude e universidades, colaborando com um ensino mais abrangente. Dessa forma, os estudantes poderiam ter acesso aos livros em bibliotecas públicas. Essas existentes até hoje, que nem sempre são frequentadas, devido avanço tecnológico e a facilidade de comunicação e estudos, mas, que são valiosas para o processo de ensino e aprendizagem na educação.

Acentuamos que hoje o INL é conhecido como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo criado desde 1985, é referente a uma política do período de redemocratização do Brasil, em que o Estado centralizou suas ideias com relação ao livro didático no planejamento, organização, compra e, principalmente, na distribuição gratuita do material para a maior parte dos estudantes da educação básica no país. (CASSIANO, 2007).

Cabe lembrar que, com o PNLD os professores (as) das escolas públicas do Brasil, tem a oportunidade de escolher o livro didático que pode ser utilizado nas escolas nos anos

seguintes. Normalmente, essa escolha é realizada com a participação de todos os professores (as) da instituição escolar.

As escolas precisam apresentar duas escolhas de livro para cada disciplina, as decisões são levadas para secretaria de educação de cada município, que fica responsável por decidir a escolha de cada instituição, ou até mesmo, uma escolha geral, na qual todas as escolhas irão utilizar o mesmo ciclo de coleção de livros didáticos por quatro anos. Um momento muito importante, pois os professores (as) podem caracterizar, observar, analisar aspectos essenciais para o uso do livro em sala, com atividades, propostas e novidades de cada tema, como é estabelecido pelo próprio PNLD.

Contudo, nem sempre os professores (as) se atentam a importância de cada escolha, reclamando, muitas vezes, pelas opções de cada escola, alegando que, muitas vezes, os livros que chegam para os estudantes não são os mesmos escolhidos por eles. Esse é um problema frequente no ambiente escolar. Sem embargo, destacamos também que, mesmos com todas as dificuldades para um ensino de qualidade no Brasil, muitos professores (as) se desdobram para relacionar os conteúdos apresentados nos livros com a realidade dos educandos. Tentam apresentar aos estudantes assuntos complementares ao que estão estudando, aos quais, muitas vezes, o material escolar é insuficiente. Na maioria das vezes, os conteúdos abordados no livro didático são de maneira resumida e muito vaga.

Entre os anos de 1960 e 1970, período ditatorial no Brasil, novas ações foram planejadas e implantadas, visando um ensino de História voltado a “moral e cívica” nas escolas e a suspensão do ensino de História no currículo do 1º grau para introdução da disciplina Estudos Sociais. Neste contexto, o curso de licenciatura curta voltado para os Estudos Sociais acabava formando professores (as) polivalentes, ou seja, que podiam dar aulas de várias disciplinas. Essa opção de licenciatura curta em Estudos Sociais chegou ao fim em 1987 quando começaram a surgir nas escolas muitos professores (as) com formação específica em História, eliminando, assim, maiores possibilidades dos professores (as) que possuíam formação em Estudos Sociais (TITO, 2013).

Após 1964, o ensino de História restringia a formação e a atuação dos (das) professores (as) na sala de aula, seguidos de uma ótica da Doutrina de Segurança Nacional e desenvolvimento. O objetivo desse monitoramento era exercer um controle ideológico sobre professores (as) de História e conseqüentemente sobre os estudantes, a fim de eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Dito isto, os professores (as) que não obedecessem ao regime e falassem sobre política em sala de aula eram muitas vezes perseguidos (FONSECA, 2011). Notamos, portanto, que a formação de professores (as) de história também

se modifica junto ao ensino para atender objetivos políticos. Até os dias de hoje, a educação segue normas e se modifica de acordo com tais demandas.

Durante o período do golpe e implementação da ditadura civil-militar no Brasil, o Ensino de História assumiu uma nova postura, conforme apresenta Tito (2013).

No início de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, o governo federal, por meio do Decreto-Lei nº 547, autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais de curta duração, admitindo habilitações intermediárias em nível superior para atender as ‘carências do mercado’. Naquele momento, passou-se a considerar desnecessária a formação por meio das licenciaturas plenas, provocando uma acelerada ‘desqualificação estratégica’ dos professores. É importante registrar, ainda, que a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabelecia as diretrizes e bases para o ensino básico, reorientou o 2º grau para a habilitação profissional. Ao dar ênfase à profissionalização técnica em nível médio, as disciplinas das áreas específicas adquiriram centralidade no currículo em detrimento das de formação geral, em especial História, Sociologia e Filosofia. Com a redução de horas/aula menos professores foram necessários e, obviamente, menos cursos de formação (TITO, 2013, p. 186-187).

No mesmo ano do Ato Institucional (AI) nº 5 surge a disciplina escolar “Educação Moral e Cívica”, tendo como algumas finalidades o culto à Pátria, às Leis e à religiosidade, em seu Art. 2º definia

- a) A defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade humana e do amor à liberdade com responsabilidade sob a inspiração de Deus;
- b) A preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) O fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) O culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) O aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) A compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) O preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) O culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (FILGUEIRAS, 2006, p. 50 *apud* Decreto-lei nº 869/69).

É notório a participação política nesse processo de Ensino de História, as próprias finalidades das disciplinas eram voltadas as questões de caráter religioso, de obediência a lei

que foi estabelecida, culto a nação, valores que pretendiam preparar o cidadão para edificar um país patriota.

É necessário (re)lembrar que havia total ausência de estímulo à criticidade. O AI nº 5 determinava isso. Não havia possibilidades de expor opiniões, nem ao menos de falar sobre conteúdos considerados contrários à ideologia propagada pelo regime ditatorial. Era muito arriscado questionar questões políticas, econômicas e sociais naquele período. Dessa forma, destacamos que não houve, preocupação com a formação social e crítica dos/as estudantes.

Sucedendo, com a reforma do ensino de História a partir dos anos 70 do século XX, trazendo uma nova disciplina escolar intitulada Estudos Sociais, amparada na Lei 43024/61, como já mencionamos acima, muitos cursos de formação de professores (as) de História passaram por uma mudança. Uma professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) relata que a experiência de um curso de formação voltado para a nova disciplina, excluindo dessa forma qualquer contexto direto com a História, foi péssima. Todas as questões do eixo no currículo eram voltadas à política e levava como base o capitalismo, enquanto tópicos voltados à cultura, por exemplo, se colocavam enquanto optativos, claramente esquecidos e não trabalhados no curso, devido à demanda de conteúdos “obrigatórios” que era muito grande (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 336).

Santos (2014, p. 63) afirma que “os Estudos Sociais apareceram como disciplina optativa na listagem relacionada pelo Conselho Federal de Educação das disciplinas a serem escolhidas pelos estabelecimentos de ensino”. Mais uma vez, a História teve seu perfil modificado para atender objetivos superiores.

A LDB 5692/71 apresentou algumas inovações para a educação, dentre elas, as disciplinas como “Estudos Sociais, [...] substituiriam as disciplinas tradicionais no Primeiro Grau.” (Santos, 2014, p. 64). Contudo, percebemos que as modificações do ensino foram ocorrendo cada vez mais. “Além de estudos teóricos produzidos e de práticas renovadas e pioneiras, diversas medidas de cunho legal foram sendo tomadas para que o ensino desempenhasse a função social que lhe cabia” (BAUMGARTEN, 2017, p. 66).

Logo após a ditadura civil militar no Brasil, a disciplina de História volta a fazer parte do currículo escolar, no chamado período de “redemocratização”. Consideramos, o país vivenciando um novo perfil político, a História iria se modificar mais uma vez, novos avanços e propostas iriam ampliar o cenário da educação.

## **1.2 Atribuições para o Ensino de História nas leis educacionais**



Considerando os diversos meios sociais que se articulam com o ensino e com a aprendizagem nas escolas, surgem-nos alguns questionamentos voltados à formação de professores (as) entre eles: como os professores (as) acompanham as transformações no Ensino de História? O que é considerado importante ao Ensino de História, de acordo com os parâmetros curriculares? De que forma o Estado colabora com a formação de professores (as)? Essas, entre outras questões, envolvem a formação de professores de História e permitem-nos pensar também no fazer-se professor.

Atinamos nessa pesquisa para a exigência que se tem com os professores (as). Muitas vezes, uma cobrança para aulas que usem as novas tecnologias em sala de aula, ou até mesmo novas metodologias de ensino, o que consideramos nesse trabalho como Experiências Estéticas. Porém, essas exigências se baseiam no próprio mercado de trabalho e no neoliberalismo, que tenta o tempo todo potencializar a lucratividade através da educação, especialmente, através da forma que os estudantes estão sendo formados em sala de aula.

Por esse motivo, identificamos em alguns casos a preocupação somente com o conteúdo e como ele está sendo desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A principal preocupação que seria a formação autônoma dos estudantes, a capacidade de construir e definir conceitos de sociedade de maneira crítica, de fato não é vista diretamente. pois, a ideia de inovação na educação, continua se relacionando com os princípios políticos e econômicos no nosso país, em que os estudantes precisam saber todos os conteúdos, conforme as normas curriculares, sem se importar com que qualidade esse ensino está sendo trabalhado na sala de aula. Aliado a isso, a precarização da profissão e o aumento da agenda profissional dos (as) professores (as) tornam qualquer perspectiva de “inovação” um fardo.

Diante das questões apresentadas até o momento, compreendemos que o ensino de História se perpetua em torno das leis educacionais, leis que buscam o tempo todo alcançar algumas finalidades, entre eles podemos citar três que consideramos mais abrangentes: atender ao mercado de trabalho, construção de um pensamento crítico/social e fins políticos. Porém, dentre essas finalidades, destacamos a construção do pensamento crítico/social, pois na prática ele não acontece. Infelizmente, os (as) professores (as) de História enfrentam imensas dificuldades no cotidiano.

Consideramos, no que se refere às leis, há um discurso que caracteriza boas condições de ensino, nas quais, tudo que é proposto será alcançado e atingido com sucesso. Porém, na prática, tudo ocorre diferente, as condições de cada instituição, estado e municípios são bem diferentes. Normalmente, a teoria é clara e objetiva; como se tudo fosse fácil, mas na prática, a distância entre a realidade e às propostas a serem atingidas para o ensino, fica evidente.

Dessa forma, é importante refletir sobre essas diferenças entre teoria e prática docente. O que as leis pregam são realidades que ficam, muitas vezes, no imaginário. Nos contextos reais, as escolas e as instituições de ensino superior são voltadas para o mercado de trabalho, e as particulares em especial, se referem bem mais a essa articulação. É claro a escola também prepara o estudante para a vida pessoal, até porque esse conhecimento deve acompanhá-lo. Porém, o próprio sistema é organizado para encaminhar o estudante para o campo de trabalho, o que nos leva a refletir acerca das propostas do neoliberalismo que dificultam mais ainda atingirmos a qualidade do ensino, visto que a educação tem propostas a partir do neoliberalismo.

Percebemos hoje, um ensino vazio, em que, muitas vezes, não se trabalha a formação de uma consciência história crítico-genética dos estudantes. O que importa de fato é a quantidade de conteúdos que está sendo visto em sala de aula e não a qualidade desses conteúdos. Ou seja, o desenvolvimento de um trabalho que seja significativo e dos assuntos estudados no dia a dia dos estudantes.

É explícito que a LDB atribui responsabilidades diferentes sobre esse ensino. Em seu Art. 26, especificamente no inciso 4º afirma que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996, p. 21). Ou seja, através desse artigo, as aulas de História deveriam ensinar além da visão eurocêntrica, que já estava no currículo. Com o complemento da História africana e indígena, a sociedade brasileira teria uma amplitude educacional, em que o processo de ensino e aprendizagem ampliaria os conteúdos apresentados pelo próprio material escolar proposto para a disciplina.

Essa amplitude educacional é entendida como um avanço no Ensino de História, e em muitos momentos o professor é o responsável por isso, uma vez que, quando exhibe aos estudantes uma visão além do que é oferecido no próprio currículo escolar, na ocasião que trabalha a micro-história<sup>27</sup>, a história local, quando dialoga os problemas da atualidade com as histórias do passado, no momento em que expõe a importância dos povos indígenas para a história nacional, quando cria um projeto para trabalhar sobre os povos escravizados,

---

<sup>27</sup> “[...] modo de narrar oriundo da micro-história de inspiração italiana. Essa metodologia tem permitido aos historiadores reconstruir trajetórias e biografias que diferem do modelo tradicional de se estudar uma vida. A questão passa por problematizar os sujeitos inserindo-os em distintos contextos e relações sociais, percebendo semelhanças e, principalmente, diferenças. Porém, a micro-história não é só pesquisa. Ela é também uma nova maneira de apresentar os resultados aos leitores, configurando-se num estilo narrativo que busca maior interação com o público (KARSBURG, 2015, p. 32)”. A micro-história é a metodologia que nos ajuda a pensar por outro viés, considerando outras narrativas e contextos históricos, que são capazes de analisar aspectos do cotidiano, das linguagens, das representações e das subjetividades, uma história analisada/estudada por um espaço reduzido, que muitas vezes é silenciado.

evidenciando as resistências desses povos ao longo da História. No mais, o professor é capaz de expandir os conteúdos, colaborando com a própria formação pessoal dos estudantes.

Borges (2011, p. 101) afirma que “com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores no Brasil, alimentava a esperança de que o problema da formação de professores (as) seria equacionado com a nova LDB (9.394/96)”. A tentativa da chamada nova LDB era reorganizar a formação de professores (as), buscando alcançar objetivos sociais e atender às novas demandas do Brasil.

Entretanto, salientamos que no ano de 1996, diante do período pós ditadura civil militar no Brasil, da conjuntura política e econômica do país, estabeleceu-se a política educacional pensada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso<sup>28</sup> (entre 1995 e 2003), momento em que se apresentava como referencial a idealização neoliberal. Aprovou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que presume um processo curricular único e de avaliações nacionais, em que todas as políticas educacionais iriam seguir um modelo específico em todo o país. Isto posto, ajudaria a equipe escolar (professores (as), coordenadores, diretores, etc.) durante a formação do currículo escolar, a formação de professores (as) e os outros seguimentos que atendem às necessidades escolares (Fonseca, 2003).

Para melhor compreender as atuais discussões a respeito da formação de professores e as recentes políticas regulamentadoras dessa atividade, é importante lembrar o contexto mais amplo em que a LDB foi aprovada. Na época, particularmente na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais (PEREIRA, 1999, p. 109-110).

Complementando com a educação no geral, no ano de 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), cujo objetivo é colaborar com o professor, indicando, mais especificamente em relação à LDB, o que deve ser ensinado e, por conseguinte, o que deve ser aprendido durante os anos escolares na educação básica. Os PCN's foram criados

---

<sup>28</sup> Presidente do Brasil conhecido como FHC que, durante seus dois mandatos, entre os anos de 1995 e 2003, estabeleceu uma política neoliberal no país e privatizou inúmeras estatais brasileiras. Um resultado evidente de seu governo foi a abertura ao capital internacional, mas ao mesmo tempo endividamento público e o acirramento da distribuição desigual de uma renda no Brasil. Durante seu governo, após oito anos de discussões no congresso, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida como LDB (DURHAM, 2010).  
30 Até o estabelecimento da Lei CNE/CP 1 (Diretrizes Curriculares Nacionais), homologada em 17 de janeiro de 2002, os professores (as) que se formaram no magistério podiam exercer a profissão, atuando como professores (as) em sala de aula com estudantes da educação Infantil e Ensino Fundamental I.

para todas os componentes curriculares: História, Língua Portuguesa, Matemática etc., bem como para temas transversais que devem ser discutidas em todas elas.

É notório que os conteúdos ensinados na sala de aula adentram a sociedade através das famílias, amigos e demais conhecidos dos estudantes. Os PCN's de História dialogam nesse sentido, relatando que alguns conhecimentos adquiridos são agregados significativamente pelos discentes, que relacionam, confrontam, associam e generalizam, tornando-os em aprendizado significativo, capaz de sensibilizar sua identidade, reconstruindo e construindo cotidianamente seus valores e práticas culturais e sociais, moldando, assim, as relações que são mantidas entre turma de amigos, família e grupos mais distantes de sua convivência (BRASIL, 1998, p. 38).

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

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

Corroborando com as mudanças positivas para o Ensino de História, a “Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo recém-empossado Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, como um dos resultados desse novo lugar político e social e das várias reivindicações dos movimentos negros ao longo das últimas décadas” tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira em toda modalidade de ensino. Com a Lei 10.639/03 os professores (as) podem ressaltar a importância do negro na formação da sociedade brasileira,<sup>29</sup> o que possibilitou mais uma vez uma mudança no currículo escolar da disciplina de história, uma história voltada para as minorias (PEREIRA, 2011, p. 27).

Garantindo a efetivação da Lei 10.639/03, a LDB determina especificamente no seu Art. 26-A que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996,

---

<sup>29</sup> [...] se considerarmos que a inserção da cultura afro-brasileira no currículo oficial questiona o lugar de poder que as estruturas racistas ocupam nos processos educativos por meio das formas de subjetivação de referências estéticas, científicas, religiosas, sociais, pedagógicas e políticas eurocêntricas que servem de fundamento à educação brasileira. [...], essa inserção denuncia a propagação de uma perspectiva cultural bem particular: a do homem branco, cristão, heterossexual, burguês, urbano e racionalista, como uma cultura universal, normal e desejável. Ao mesmo tempo ela afirma a necessidade de uma educação que pluralize as memórias e identidades étnicas a partir da escola (GOMES, 2020, p. 92).

p. 21). O contexto do Ensino de História perante as diretrizes da LDB se articula previamente com questionamentos feitos ao Estado ao longo dos anos, de como avançar com a educação, trazendo um desenvolvimento para os próprios índices dos Estados ou do país. Em forma de lei, os documentos que vão surgindo ao longo dos anos garantem uma obrigação de conteúdos que eram “esquecidos” no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A Lei 11.645/08 torna obrigatório o Ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino. Mais uma vez a formação de professores (as) precisa atender novas propostas curriculares para o ensino de História. A Lei se apresenta como um complemento à Lei 10.639/03, mas não é garantia que o ensino irá realmente acontecer e que os professores (as) estejam preparados para informar aos estudantes seus conhecimentos sobre a cultura africana e indígena (CRUZ, 2013).

E mais uma vem, no inciso 2º do Art. 26-A, a LDB complementa que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 1996, p. 21y), garantindo, dessa forma, uma interdisciplinaridade dos assuntos voltados à disciplina de História.

Tivemos também o Programa Escola Livre, Lei 7.800/2016, tinha como objetivo impedir os professores (as) de explicar em sala de aula conteúdos voltados a temas relevantes na sociedade, como por exemplo: política, religião e gênero, ao mesmo tempo em que aboliria dos livros didáticos conteúdos voltados a esses temas. Tal fato representou um retrocesso no exercício da democracia na educação brasileira. O estado de Alagoas foi o primeiro a aprovar e ministrar tal projeto, o que gerou muitas mobilizações de parte de seguimentos da sociedade. Vale lembrar que essa Lei foi revogada (HERMIDA, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento contemporâneo apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), tendo sua primeira versão em 23 de setembro de 2015 e sendo criado conforme já havia sido previsto na Constituição Federal (1988), na LDB, no Plano Nacional da Educação (PNE) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNE) (Silva, 2017). A BNCC orienta como os estudantes devem se desenvolver ao decorrer de sua vida escolar, priorizando um processo de ensino aprendizagem capaz de assegurar os direitos do corpo discente e docente,

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos,

políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2015, p. 07).

A BNCC nos apresenta discussões curriculares que são elementos de continuidade das políticas colocadas no século XX, especificamente nos anos 90. O documento, desta forma, seria a primeira grande intervenção curricular (MORENO, 2016).

No seu referencial base para o componente curricular História, a BNCC afirma que,

[...] o principal objetivo do novo currículo de história, que era propor o reconhecimento de uma diversidade étnica e cultural, cujo objetivo era gerar nos alunos um maior respeito às diversidades. Esta versão continha uma maior valorização da História do Brasil, considerando as leis 10.639 e 11.645, dando destaque as culturas afro-brasileira e indígena, rompendo com uma História eurocentrada (BRAZÃO, 2017, p. 7).

O novo documento para o ensino de História evidenciava aquilo que antes o currículo deixava de lado: a história dos povos negros e indígenas. O documento foi bastante criticado por meio de cartas, notas, pareceres e seminários, através de professores (as), estudantes, entidades educacionais e outros profissionais da educação, por estar repleto de “falhas”, principalmente na História. Os autores foram questionados sobre a falta dos conteúdos, como História Antiga e História Medieval (SILVA, 2017). Diante de uma proposta de História centrada no Brasil e na sua diversidade étnica, as críticas intelectuais e profissionais tornaram necessidade pública a defesa do ensino de História eurocêntrico

No ano de 2016, mais precisamente no mês de maio, foi apresentada, então, a segunda versão da BNCC. Para Brazão (2017),

Nesta segunda versão ocorreram mudanças importantes, a principal no conteúdo de História foi o retorno à proposta de uma abordagem eurocentrada. Tal mudança propõe uma valorização da cultura europeia em detrimento das demais culturas, colocando-as em posição de inferioridade, perpetuando a lógica de superioridade da cultura oriunda da Europa (BRAZÃO, 2017, p. 9).

Como a maioria das críticas à primeira versão da BNCC foi sancionada, as visões negativas em relação ao documento normativo diminuiriam, inclusive, por parte de muitos historiadores. “A segunda versão da BNCC apresentou um retorno à tradição, com influência da historiografia clássica que colocava o europeu como protagonista da História do Brasil, invisibilizando o negro e o indígena.” (BRAZÃO, 2017, p. 10). Ao professor de História atender a essas demandas seria seguir um caminho no ensino que já se praticava. Afinal, qual seria, de fato, a nova demanda proposta pela BNCC?

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

No entanto, a BNCC estabelece mais temas:

[...] é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BRASIL, 2015, p. 396).

Conforme o documento, compete ao professor selecionar as práticas pedagógicas que lhe auxiliem a alcançar os objetivos disciplinares e institucionais, sendo que, quando utiliza materiais didáticos, coloca os discentes em posição de questionamento sobre o significado das coisas no mundo. Diante dessas práticas, professores (as) e estudantes acabam desempenhando o papel de agentes frente ao ensino e à aprendizagem da História, pois são diferentes formas de ver o mesmo objeto quando colocado em discussão, o que os leva a discutir também mudanças ao decorrer do tempo, espaço e relações sociais (BRASIL, 2015).

Destacamos que a BNCC reforça um ensino de História que leva em consideração a vivência dos estudantes e sua experiência (JÚNIOR, 2016). Nesse caso, quando o professor escolhe a metodologia que irá utilizar em determinada aula, pensa-se em variados questionamentos e discussões que podem surgir e ele pode analisar de diferentes formas o mesmo objeto que escolheu e o que o envolve:

[...] identificação das propriedades do objeto (peso, textura, sabor, cheiro etc.); compreensão dos sentidos que a sociedade atribuiu ao objeto e seus usos (máquina que produz mercadorias, objeto de arte, conhecimento etc.); e utilização e transformações de significado a que o objeto foi exposto ao longo

do tempo. Esse exercício permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro (BRASIL, 2015, p. 416).

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

O Novo Ensino Médio sofreu alterações, conforme a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Cabe ressaltar que essa mudança não aconteceu repentinamente, já que nos últimos anos o Brasil tem vivenciado acontecimentos nos campos políticos, econômicos e educacionais, como já mencionamos anteriormente. A Reforma do Ensino Médio foi representada pelo Programa Mais Educação ainda no último governo de Dilma Rousseff, de início com uma proposta de reestruturação da agenda da educação integral no Brasil. Porém, com a escalada de Michel Temer à presidência do Brasil em 2016, devido o impedimento da presidenta eleita anteriormente Dilma Rousseff, o Programa Mais Educação foi remodelado para Novo Mais Educação e as discussões focaram especialmente, na proposta para o Novo Ensino Médio (DA SILVA, 2018).

Da Silva (2018) evidencia que,

A reforma do ensino médio voltou à tona em setembro de 2016 por meio de uma Medida Provisória que tomou de sobressalto alunos e educadores. Diante da instabilidade do momento político, da amplitude da reforma e da ausência de uma discussão democrática, a MP não poderia gerar outra coisa senão a revolta de diversos segmentos sociais ligados à educação. Como não bastasse, tramitava, quase que ao mesmo tempo, outra proposta do governo federal que contribuiu para a efervescência do momento: a PEC nº 241/2016 ou PEC nº 55/2016, como passou a ser denominada no trâmite no Senado Federal, sendo aprovada, instituiu-se a Emenda Constitucional nº 95/2016 (DA SILVA, 2018, p. 523).

Esse novo modelo de Ensino Médio entra em vigor, ainda em caráter de “teste” no ano de 2022, com as turmas de 1ª série e pretende permanecer em teste até o ano de 2024, assim terminando as turmas que iniciaram a nova proposta. Desde sua implantação nas escolas



públicas do Brasil, muitos debates, questionamentos e manifestações foram realizadas, especialmente, com o objetivo de cancelar as mudanças para o ensino, como citadas anteriormente.

Os debates sobre o ensino e a formação de professores (as) de História, o currículo e suas interferências no cotidiano escolar serão apresentados no capítulo II.

## 2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A PROFISSÃO “PROFESSOR”

“Todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem” (PIMENTA, 2012, p. 22).

O nosso país é visto pela sua escolarização tardia, nas últimas décadas não era notável programas e incentivos voltados para crianças e jovens, com o objetivo de estarem assíduos na escola, muito menos existia uma cobrança para seu nível de aprendizagem. Hoje, ações pedagógicas voltadas para esses segmentos sociais são bem frequentes (GATTI, 2014). No entanto, não existia uma cobrança para o tipo de formação profissional, especialmente, as leis educacionais não solicitavam um curso superior de licenciatura, sendo possível atuar na docência apenas com o curso de magistério, que ocorria em um período de quatro anos, e o futuro professor poderia ensinar crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

Nota-se que com a expansão do ensino e com o desenvolvimento da educação no Brasil, a formação de professores (as) não acompanhou tais processos. Isso significa que se cobrava professores (as) com currículo de formação no ensino superior, mas o mesmo não era disponibilizado de forma pública para todos os territórios brasileiros, concentrando-se muitas vezes nas capitais.

Não podemos negar a presença de inúmeros problemas que foram acumulados ao longo da história quando se trata de formação de professores (as) em nível superior. Quando citamos as licenciaturas, o processo é bem mais delicado, além de formar professores (as) teoricamente, normalmente a prática se torna o oposto do que é estudado no dia a dia universitário (GATTI, 2014). As universidades estão presentes em um contexto de desafios diários, pois não é somente o formar cidadãos que irão atuar no mercado de trabalho, é também formar pessoas para a vida. A educação assume esse compromisso conosco o tempo todo.

Nesse cenário, no texto intitulado “*A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas*”, Gatti (2014) define que,

[...] embora a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, seja de pedagogia ou de outras áreas do conhecimento, coloque um perfil abstrato do profissional a formar, seu campo de trabalho não é tratado, não sendo, então, tomado como referência da estruturação do currículo e das disciplinas. Com isso se constata uma dissonância entre o exposto nos projetos pedagógicos e o conjunto de disciplinas oferecidas, e suas ementas. As ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, bem como teorias e práticas não se mostram integradas (GATTI, 2014, p. 39).

A questão citada por Gatti (2014) sobre os cursos de licenciatura emergem nas questões dessa pesquisa, dado que até então as divergências de teoria e prática são grandes. A realidade da sala de aula, o modelo de instituição, seja ela pública ou privada, a gestão escolar, tudo influencia o fazer docente. “A questão importante, [...] é que se oferece nesses cursos apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade” (GATTI, 2014, p. 39).

## **2.1 A chegada da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no alto sertão alagoano**

Adjacente com esse contexto de cursos superiores no Brasil, os cursos superiores da UFAL chegam no município de Delmiro Gouveia, no interior de Alagoas no ano de 2009. A cidade situa-se a 290 km da capital do estado, Maceió, hoje tendo uma população de 51.318 habitantes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente ao ano de 2022<sup>30</sup>. Destacamos que antes da UFAL chegar ao sertão, a população tinha opções de cursos superiores particulares, sendo acessível as pessoas com melhores condições econômicas, dessa forma, os grupos mais pobres terminariam os estudos no ensino médio e não pensavam em ter um curso superior, independente da área de conhecimento.

Como mencionado anteriormente, a UFAL chega ao sertão por meio do REUNI. O programa visava a democratização do ensino superior público no país, por meio da expansão universitária, pois grande parte da sociedade brasileira não tinha acesso ao ensino superior público, como era o caso de Delmiro Gouveia e região, na medida em que a universidade fica situada próximo a saída da cidade, facilitando o acesso as populações vizinhas também.

O REUNI almejava alcançar o interior do estado de Alagoas através da expansão, tendo como prioridade uma ampliação da UFAL A. C. Simões, no *Campus* Maceió, com formação para estudantes de graduação e pós-graduação, além da extensão e produção de conhecimento

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al/delmiro-gouveia.html>, acesso em 07/11/2023.

e ampliação da UFAL no interior, com a implantação de *campi* em Arapiraca e Delmiro Gouveia (UFAL, 2007, p. 7).

A iniciativa do programa previa “um novo conceito de universidade defendida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) como universidade autônoma, com uma pesquisa, ensino e extensão de qualidade que contemplem a realidade brasileira” (CAMPOS; CARVALHO, 2011, p. 2). Conseqüentemente, essa seria uma grande novidade para a educação do interior de Alagoas. A alegria era voltada para a oportunidade de continuar os estudos, ter um curso superior, se especializar e buscar melhorias para as famílias, no individual, mas também para o próprio desenvolvimento da cidade.

Evidenciamos que para a professora Kézia Lemos:<sup>31</sup>

Com certeza, a chegada da UFAL em Delmiro Gouveia, abriu grandes portas, você imagine que antes da universidade o que se esperava de um filho ou filha que tinha acabado de terminar o ensino médio era uma oportunidade de trabalho em loja de calçados, de roupas ou em um supermercado. Então assim, eu sou fruto da UFAL, e lembro que fiquei muito feliz, pois sabia que teria a oportunidade de estudar em um curso superior, até mesmo porque não seria possível estudar em uma universidade particular diversidades (KÉZIA LEMOS<sup>32</sup>, entrevista concedida em 13/08/2023).

Podemos perceber o quão importante se dá a instalação da UFAL no sertão alagoano, tendo em vista que assim como a professora Kézia, inúmeras pessoas sonhavam um dia ter o nível superior de ensino. Nesse sentido, a UFAL se constitui enquanto a maior instituição pública do estado, com ênfase no ensino superior, criada em 25 de janeiro do ano de 1961 (UFAL, 2009).

Em concordância, o professor Alcides Tavares<sup>33</sup> acrescenta que “a UFAL trouxe um leque de oportunidades ao povo do sertão e mesmo com poucos cursos, já contribui muito para um novo perfil de sociedade” (entrevista concedida em 05/10/2023). As opções de cursos foram bastante citadas durante os diários, quando muitos discentes relatam que não queriam cursar licenciatura, estavam na universidade para ter o diploma de curso superior acreditando nas inúmeras oportunidades

---

<sup>31</sup> Nome fictício de professores (as) entrevistados para a pesquisa, a fim de preservar a identidade dos (as) professores (as). Kézia Lemos é professora de História desde 2022, atuando em Alagoas desde 2022. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2018.

<sup>32</sup> <sup>32</sup> Professora de História desde 2022, atuando em Alagoas desde 2022. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2018.

<sup>33</sup> Professor de História desde 2017, atuando em Pernambuco desde 2016. Formado pela UFAL, Campus do Sertão em 2016.

que iriam surgir após a conclusão. Cabe destacar que atualmente o *Campus do Sertão*, possui projetos pensando na implantação de novos cursos, e segue planejamento junto a Prefeitura Municipal de Delmiro Gouveia a chegada de novas oportunidades.

A UFAL representa a inclusão e democratização do ensino superior, por meio atividades voltadas à pesquisa, à extensão e à assistência estudantil, sendo classificada como um poderoso intermediário para o desenvolvimento do estado de Alagoas – estado esse com grandes vestígios de desigualdades do Brasil, citado pelos jornais nacionais no ano de 2022 como o estado que mais se passa fome no país. O ensino superior significa o afrontamento a essas taxas por meio da própria educação (UFAL, 2007).

O PPC referente ao ano de 2018, afirma que:

Um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), publicou dados referentes ao período de implantação da UFAL no sertão de Alagoas. De acordo com as informações, no Estado, a média de escolaridade da população de quinze anos de idade ou mais era menor que as taxas para o Nordeste e restante do país. Nos anos de 2001 a 2009, as médias locais foram de 4,2 e 5,7 anos de estudo, enquanto o Nordeste possuía média de 4,7 e 6,3 anos, e no país a média foi de 6,4 e 7,5 anos de estudo. No ano de 2009 a população rural ainda se encontrava com a escolaridade muito baixa: 3,8 anos de estudo. A taxa de analfabetismo na zona rural era grande com a cifra de 37,9%. Pelo exposto, a implantação de cursos de formação de professores e outros no Alto Sertão, pela lógica, auxiliará na melhora desses números (UFAL, 2018, p. 10).

Parafraseando Nelson Mandela, lembramos que “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (SEPÉ, 2021, p. 12), por meio da educação, seria possível tirar o estado de Alagoas dos baixos níveis de desequilíbrio social, o que fomentaria mudanças em aspectos políticos e econômicos.

Fica nítido que a UFAL se caracteriza enquanto oportunidade de crescimento profissional e pessoal, na forma de instituição pública e gratuita para toda a sociedade, ofertando possibilidades que antes não eram possíveis. “O curso de História do *Campus do Sertão* e os outros cursos, além de contribuir para a qualificação profissional dos estudantes da região, especialmente a formação de professor, proporciona outras transformações na realidade econômica e social da região” (UFAL, 2018, p. 10).

Enfatizamos que, segundo Foucault (2022), a universidade assumi o papel de transformação na sociedade e o “reforço de seus efeitos de poder no meio de um conjunto multiforme de intelectuais em que praticamente todos são afetados por ela e a ela se referem” (FOUCAULT, 2022, p. 47). No sertão a UFAL continuam transformando vidas, histórias, o

próprio comércio, a sociedade no geral. A cidade de Delmiro Gouveia não é mais a mesma desde que o *Campus do Sertão* iniciou suas atividades, isso é bem evidente.

O *Campus do Sertão* e seu Polo em Santana do Ipanema realizariam atividades cordialmente associadas ao “ensino, pesquisa e extensão, em níveis de graduação e pós-graduação. Mas deverão ofertar, inicialmente, 08 cursos de graduação presenciais assim localizados” (UFAL, 2007, p. 15). Os cursos seriam organizados por Eixos, formando assim a estrutura curricular de acordo com a atual configuração acadêmico-pedagógico.

**Quadro 2** – Cursos ofertados pela UFAL, *Campus do Sertão* a partir de 2010.

04	Licenciatura	Letras
		Pedagogia
		História
		Geografia
02	Bacharelado	Engenharia Civil
		Engenharia de Produção
02	Bacharelado	Ciências Econômicas
		Ciências Contábeis

**Fonte:** Autora (2023) conforme (UFAL, 2007, p. 14).

De acordo com o projeto REUNI elaborado pela UFAL, esse fato se deu pelo “[...] cenário e as vocações sócio-econômicas locais [...] considerados indicadores importantes para a definição da oferta dos cursos universitários locais, juntamente com as demandas aferidas por pesquisa de campo” (UFAL, 2007, p. 14). Na pesquisa de campo, considerou-se o número de professores (as) com a formação somente no magistério na região do sertão. Destacamos que os cursos de bacharelado em Ciências Econômicas e Ciências Contábeis são realizados no polo de Santana do Ipanema.

A professora Nádia Gomes<sup>34</sup> ressalta que:

Eu sempre achei o máximo a História, mas não ser professora. Na verdade, sempre foi meu sonho fazer um ensino superior, mas eu não me via professora (risos). Eu fiz a licenciatura porque era uma oportunidade boa, onde eu podia trabalhar durante o dia e estudar a noite, acho que a realidade de muitos (NÁDIA GOMES, entrevista concedida em 20/03/2023).

<sup>34</sup> Nome fictício de professores (as) entrevistados para a pesquisa, a fim de preservar a identidade dos (as) professores (as). Nádia Gomes é professora de História desde 2020, atuando no Ceará desde 2021. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2019.

A realidade da professora Nádia é similar à de inúmeros professores (as) também formados hoje pela UFAL, *Campus do Sertão*, visto que, as oportunidades de cursos superiores no turno noturno são poucas, então, mesmo sem ter o desejo ou vontade de assumir a docência, optam por cursos de licenciatura.

Cabe ressaltar aqui o impacto da matriz curricular para todos os cursos do *Campus do Sertão*, tendo em vista que todos os cursos teriam as mesmas disciplinas durante o primeiro período, intitulado como tronco inicial. No tronco intermediário, todos os cursos de licenciatura teriam o eixo educacional, em que seria estudada a maioria das disciplinas pedagógicas. Com isso, somente a partir do terceiro período, chamado de tronco profissionalizante, é que cada curso iria comportar as disciplinas específicas de sua ciência de referência, no caso de nossa análise, a História. Ainda com base no projeto REUNI criado pela UFAL, os currículos foram divididos em três eixos temáticos, sendo eles:

**Quadro 3** – Disciplinas dos cursos superiores da UFAL, *Campus do Sertão*.

Tronco Inicial	Composto por três disciplinas de formação geral e seminário integrador.	20 horas/aulas por semana. 20 semanas no semestre.	400 horas semestrais.
Tronco Intermediário	Composto por disciplinas instrumentais de síntese e por um seminário integrador, objetivando a oferta e a discussão crítica de conhecimentos referentes à formação básica comum aos cursos de cada Eixo Temático.	20 horas/aulas por semana. 20 semanas no semestre.	400 horas semestrais.
Tronco Profissionalizante	Compreende conteúdos objetivos, diretos, específicos e profissionalizantes, ofertados através de disciplinas que observam as características peculiares dos projetos pedagógicos e traduzem as formações graduadas finais de cada	480 horas destinadas à prática pedagógica; 280 horas deverão ser contempladas	120 horas distribuídas em diferentes disciplinas ao longo do Eixo Temático.

	curso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e, dentro dos Eixos Temáticos, já referidos. Tem duração variável, em função de cada formação profissional específica.	em projetos integradores.	
--	--	---------------------------	--

**Fonte:** Autora (2023) conforme (UFAL, 2007, p. 12 – 13).

Conforme apresentado no quadro 3, cada tronco do curso de licenciatura em História da UFAL, *Campus do Sertão* obedecia a uma ordem de carga horária e objetivos. Perante essa organização o PPC (2018) garante que:

Obedecendo a legislação vigente, as disciplinas do PPC citado foram reunidas em núcleos denominados: conhecimento geral, comum a todos os cursos do campus; conhecimento compartilhado, intermediário (isto é, as disciplinas pedagógicas), comum aos vários cursos de cada eixo de formação; e conhecimento específico de cada profissão (neste caso, história) (UFAL, 2018, p. 12).

Atentamos para a diferença de currículo da UFAL, *Campus do Sertão* com o *Campus A. C. Simões*, em Maceió, que possui outra organização, até então ponto de destaque para que conheço o Campus da capital. As mudanças que existiam no currículo com relação aos eixos, disciplinas, carga horária apresentavam outro contexto de formação de professores (as) para o mesmo curso de licenciatura e pela mesma universidade.

O professor Alcides Tavares<sup>35</sup> destaca em sua entrevista para essa pesquisa que:

Nós estávamos acostumados com um curso de História em que a grade curricular nos distanciava da História até o terceiro período. Era algo super metódico, pois víamos no tronco inicial (primeiro período) a Sociologia e Filosofia, no segundo período que era o tronco inicial, só estávamos disciplinas voltadas a Pedagogia. Aí somente a partir do terceiro período, tinha o curso de História em si. E assim, com uma visão super afastada das práticas pedagógicas, porque o curso era 90% voltado ao ensino tradicional e somente algumas disciplinas traziam um novo olhar para a docência (ALCIDES TAVARES<sup>36</sup>, entrevista concedida em 05/10/2023).

<sup>35</sup> Nome fictício de professores (as) entrevistados para a pesquisa, a fim de preservar a identidade dos (das) professores (as). Alcides é professor de História desde 2017, atuando em Pernambuco desde 2016. Formado pela UFAL, Campus do Sertão em 2016.

<sup>36</sup> Professor de História desde 2017, atuando em Pernambuco desde 2016. Formado pela UFAL, Campus do Sertão em 2016.

Em diálogo com a fala do professor Alcides, a professora Clara Pereira<sup>37</sup> afirma que “a divisão em troncos desanimava demais a gente, é tanto que muitos calouros acabavam desistindo antes mesmo de chegar no tronco profissionalizante” (entrevista concedida em 15/06/2023). Essa organização do curso de História também seguia uma grade curricular diferente da UFAL, A. C. Simões. No entanto, seguiu sendo utilizada, mesmo com as insatisfações.

Essa divisão durante o curso de licenciatura em História, foi comentado em todas as entrevistas, sendo possível perceber um incomodo para os professores (as) que se formaram pelo *Campus do Sertão* e acompanharam esse formato. Alguns discentes do curso de licenciatura demonstraram essa insatisfação nos diários que analisamos.

**Quadro 4** – Insatisfação com o formato do curso de licenciatura em História da UFAL, *Campus do Sertão* descritos nos diários.

História Antiga	<p>“Eu fiquei logo desmotivado no primeiro período, tinha escolhido o curso de História, mas não estava estudando nada de História, era mais uma parte filosófica.”</p> <p>“Primeiro que eu nunca me identifiquei em me formar para professor, e a organização do curso me desmotivava [...]”</p> <p>“Ainda bem professor que você traz umas atividades diferentes, porque até chegar aqui <sup>38</sup>tivemos aula de tudo, menos de História.”</p>
História da África	<p>“Ainda bem que ao longo do curso [...] se trabalha com atividades mais dinâmicas, porque o formato dos primeiros períodos era bem chato, de certa forma, muito tradicional e nem falava da História.”</p> <p>“Essas atividades que o senhor faz (professor Gustavo) são muito boas e animam um pouco, porque no começo eu fiquei meia triste sem estudar nada de História.”</p>
História Medieval	<p>“Eu não sei porque o curso de História é tão distante da História em si. A pessoa vai estudar História e até ver a disciplina mesmo, muita gente desiste.”</p> <p>“As atividades desenvolvidas nessa disciplina foram bem diversas, porque o curso é organizado muito diferente, a gente só estuda a História em si no terceiro período.”</p>

Fonte: Autora (2023).

<sup>37</sup> Professora de História desde 2022, atuando na Bahia desde 2020. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2017

<sup>38</sup> Acreditamos que o/a discente se refere ao 3º período, na qual se iniciava o Tronco Profissionalizante.



Com o quadro 4, percebemos que a forma de organização do curso de História na UFAL, *Campus do Sertão*, foi também motivo de desistências ainda nos primeiros períodos. Não podemos culpabilizar somente a matriz curricular que o curso de organizava entre o período de 2013 e 2016, pois outros aspectos podem ter influenciado tais desistências, como por exemplo o cansaço do dia a dia<sup>39</sup>, o fato de muitos não terem o objetivo de ser formar profissionalmente como professor, entre outros motivos.

Durante a entrevista realizada e dialogando com outros professores (as), a professora Nádia Gomes<sup>40</sup> afirma que “mesmo iniciando o curso de licenciatura em História sem ter a mínima vontade, hoje que estou em sala de aula, não me vejo longe dela. O espaço escolar foi o meu encontro. Eu posso ensinar aos estudantes o mesmo assunto de várias formas, isso é fantástico” (NÁDIA GOMES, entrevista concedida em 20/03/2023). Consideramos a partir dessa fala duas questões. A primeira é o fato de a professora não ter iniciado o curso com o desejo de ser professora, fato que também foi relatado em um dos diários utilizados nessa pesquisa. A discente afirmou que “nunca tive vontade de ser professora, estou cursando História porque quero um título de superior”. Essa afirmação de não querer ir para sala de aula é recorrente das possibilidades, lembramos mais uma vez que o *Campus do Sertão*, hoje com quatorze anos de atividades ainda disponibiliza poucos cursos e para realidade do sertão. Muitos discentes estudam licenciatura pela possibilidade de trabalhar durante o dia e estudar a noite. A segunda questão é sobre o encontro com a profissão, que aconteceu somente na prática docente. A identidade profissional só ocorreu quando a professora foi para a sala de aula, frente aos inúmeros desafios que a docência apresenta.

Cabe destacar, que durante a entrevista realizada com a professora Nádia Gomes em 20/03/2023, algumas falas chamam nossa atenção, pelo fato de a professora não ter esclarecido quando surgiu esse desejo de permanecer na docência. Ela afirma que encontrou e construiu sua própria identidade profissional, porém todas as experiências vivenciadas no curso não tinham lhe atraído como a própria sala de aula. Pensamos que a necessidade de inserção dentro do mercado de trabalho pode ter lhe ajudado a permanecer e gostar tanto da docência. Pois, a exigência das instituições é justamente os títulos, sendo a graduação um deles.

---

<sup>39</sup> Nos referimos ao fato de muitos estudantes terem optado por cursar História, pois era uma das possibilidades de trabalhar durante o dia e estudar a noite.

<sup>40</sup> Professora de História desde 2020, atuando no Ceará desde 2021. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2019.

Cabe lembrar que as disciplinas ofertadas em cada Eixo Temático, durante todo o curso de licenciatura em História eram:

**QUADRO 5** – Organização das disciplinas por período, conforme PPC 2007.

Período	Código	Disciplina	Obrigatória	Carga Horária			
				Semanal	Teórica	Prática	Semestral
1		Sociedade natureza e desenvolvimento: da realidade local a realidade global	Sim	6	120	0	120
		Produção do Conhecimento: ciência e não ciência	Sim	6	120	0	120
		Lógica, Informática e comunicação.	Sim	6	120	0	120
		Seminário Integrador I	Sim	2	0	40	40
<b>Carga horária total do período</b>				<b>20</b>	<b>360</b>	<b>40</b>	<b>400</b>
2		Profissão Docente	Sim	3	60	0	60
		Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho.	Sim	4	80	0	80
		Política e Organização da Educação Básica no Brasil	Sim	4	70	10	80
		Desenvolvimento e Aprendizagem	Sim	4	80	0	80
		Libras	Sim	3	60	0	60
		Projeto Integrador I	Sim	2	20	20	40
<b>Carga horária total do período</b>				<b>20</b>	<b>370</b>	<b>30</b>	<b>400</b>
3		Introdução ao Estudo da História	Sim	3	40	20	60
		Técnicas de Pesquisa Histórica	Sim	3	40	20	60
		História Antiga	Sim	5	70	30	100
		Teoria e Métodos da História I	Sim	3	40	20	60
		Geo – História	Sim	3	40	20	60
		Projeto Integrador II	Sim	2	20	20	40
<b>Carga horária total do período</b>				<b>19</b>	<b>250</b>	<b>130</b>	<b>380</b>
4		Teoria e Métodos da História II	Sim	3	40	20	60
		Antropologia Cultural	Sim	4	60	20	80
		Planejamento, Currículo e Avaliação de Aprendizagem.	Sim	4	50	30	80
		História Medieval	Sim	5	70	30	100
		Projeto Integrador III	Sim	2	20	20	40
<b>Carga horária total do período</b>				<b>18</b>	<b>240</b>	<b>120</b>	<b>360</b>

5		História da América	Sim	5	70	30	100
		História Moderna	Sim	5	70	30	100
		Pesquisa Educacional	Sim	3	40	20	60
		Estágio Supervisionado I	Sim	5	50	50	100
		Projeto Integrador IV	Sim	2	20	20	40
<b>Carga horária total do período</b>				<b>20</b>	<b>250</b>	<b>150</b>	<b>400</b>
6		Estágio Supervisionado II	Sim	5	50	50	100
		História do Brasil I	Sim	5	70	30	100
		Metodologia do ensino de História	Sim	4	60	20	80
		Historiografia Brasileira	Sim	3	40	20	60
		Projeto Integrador V	Sim	2	20	20	40
<b>Carga horária total do período</b>				<b>16</b>	<b>200</b>	<b>120</b>	<b>380</b>
7		Arqueologia	Sim	3	40	20	60
		História Contemporânea	Sim	5	70	30	100
		História de Alagoas	Sim	5	70	30	100
		Estágio Supervisionado III	Sim	5	50	50	100
		Projeto Integrador VI	Sim	2	20	20	40
<b>Carga horária total do período</b>				<b>17</b>	<b>210</b>	<b>130</b>	<b>400</b>
8		Estágio Supervisionado IV	Sim	5	50	50	100
		História do Brasil II	Sim	3	40	20	60
		História da África	Sim	4	60	20	80
		Eletiva I	Sim	3	40	20	60
		Eletiva II	Sim	3	40	20	60
		Projeto Integrador VII	Sim	2	20	20	40
<b>Carga horária total do período</b>				<b>20</b>	<b>250</b>	<b>150</b>	<b>400</b>
<b>Carga horária total do período</b>				<b>20</b>	<b>250</b>	<b>150</b>	<b>400</b>
<b>Total Geral</b>							<b>3120</b>
<b>Total: 41 disciplinas + estágio supervisionado</b>							
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - AACC				200			
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)				60			
<b>Carga Horária de Integralização Curricular (CHIC)</b>				<b>3.380</b>			

**Fonte:** UFAL (2007, p. 16 – 17).

É importante mencionar que a matriz curricular utilizada desde 2018 pelo *Campus do Sertão* possui outra estrutura. O PPC do curso passou por algumas mudanças, como resultado da reforma ocorrida nas DCN's e também pela cobrança feita pelo próprio Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de licenciatura de História (UFAL, 2018).

As principais mudanças concebidas, além do fim dos troncos de conhecimento, foram a ampliação da carga horária para 3.412 horas, a destinação de 400 horas para a prática como componente curricular, a inserção da extensão como componente curricular obrigatório, a mudança da base do curso de base 20 para base 18, além de outros itens exigidos pela atualização da legislação (UFAL, 2018, p. 8).

No presente, o curso de Licenciatura em História do *Campus do Sertão* passou de oito para nove períodos, podendo se estender até treze períodos. Os Eixos Temáticos não existem mais, agora o curso tem uma divisão pautada em *Núcleo de Formação Geral*, *Núcleo de aprofundamento e Diversificação* e *Núcleo de Estudos integradores* (UFAL, 2018). As disciplinas obrigatórias do curso são ofertadas no grupo referente ao *Núcleo de Formação Geral*, sendo elas:

Introdução ao Estudo da História, Fundamentos de Arqueologia e Pré-história Brasileira, História de Alagoas, História Antiga, História Indígena, História Medieval, História da África, História Moderna, História do Brasil 1, História do Brasil 2, Teoria da História, História do Brasil 3, História da América, História Contemporânea, Metodologia da Pesquisa Histórica, Historiografia Brasileira, Antropologia Cultural, História e Cultura Afro-brasileira (UFAL, 2018, p. 21).

O Núcleo de Formação Geral corresponde a vinte e quatro disciplinas. Já o *Núcleo de Aprofundamento e Diversificação*, as disciplinas são:

Profissão Docente, Política e Organização da Educação Básica no Brasil, Didática, Didática do Ensino de História, Desenvolvimento e Aprendizagem, Pesquisa Educacional, Gestão da Educação e do Trabalho Escolar; disciplina de Libras, ofertada também pelo curso de Pedagogia da UFAL, que de acordo com o Decreto N° 5.626/2005, é obrigatória nos cursos de licenciatura e em Pedagogia; disciplinas eletivas, Trabalho de Conclusão de Curso, (conforme Resolução n° 02/2015) (UFAL, 2018, p. 22).

Ademais, o *Campus do Sertão* possui hoje o *Núcleo de Estudos integradores*, com a proposta de dialogar com a formação teórica com a formação prática dos estudantes, relacionando com os “Estágios Supervisionados” (4 – compondo 400 horas) com caráter

obrigatório e as disciplinas “Prática de Ensino 1 a 4” (400 horas), além de “Atividades Curriculares de Extensão (ACE)” (342 horas), Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais – AACC (200 horas). Além disso, o curso conta com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que pode ser em formato de artigo ou texto comum de TCC como conhecemos. (UFAL, 2018).

As inovações no novo modelo de currículo para o curso de História é fruto dos debates ocorridos pelo colegiado, das recomendações feita pelos estudantes, sendo por fim aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI) da UFAL. (UFAL, 2018). O que nos alegra é pensar que existe hoje um currículo que busca interligar a teoria e a prática, pois percebemos o quão difícil era a divisão com os Eixos Temáticos, que distanciava o próprio curso das disciplinas referentes ao mesmo.

Cabe lembrar que, as disciplinas do Tronco inicial e do Tronco intermediário são importantíssimas para o curso de licenciatura em História. Dessa forma, os questionamentos eram justamente na organização da matriz curricular, podendo ter sido distribuída por todo o curso, pois, muitos estudantes mudaram o curso e muitos desistiram culpabilizando a demora para chegar aos conteúdos da História em si. A divisão das disciplinas por semestre se organiza da seguinte maneira:

**Quadro 6 – Disciplinas ofertadas por semestre desde do PPC 2018.**

<b>1º PERÍODO</b>					
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>			
		Semanal	Teórica	Prática	Total
	Introdução ao Estudo da História	3	44	10	54
	Fundamentos de Arqueologia e Pré-História Brasileira	3	44	10	54
	História de Alagoas	3	44	10	54
	Profissão Docente	3	54	-	54
	Metodologia Científica	4	72	-	72
<b>Carga horária total do período</b>		16	258	30	288
<b>2º PERÍODO</b>					
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>			
		Semanal	Teórica	Prática	Total
	História Antiga	3	44	10	54
	História Indígena	3	44	10	54
	Geo-História	3	44	10	54
	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	4	72	-	72
	Fundamentos Sócio-filosóficos do Conhecimento	4	72	-	72

3º PERÍODO					
Código	Disciplina	Carga Horária			
		Semanal	Teórica	Prática	Total
	História Medieval	3	44	10	54
	Libras	3	44	10	54
	Didática	4	72	-	72
	Desenvolvimento e Aprendizagem	4	72	-	72
	Fundamentos das Ciências Sociais	4	72	-	72
<b>Carga horária total do período</b>		18	304	20	324

4º PERÍODO					
Código	Disciplina	Carga horária			
		Semanal	Teórica	Prática	Total
	História da África	3	44	10	54
	História Moderna	3	44	10	54
	Gestão da Educação e do Trabalho Escolar	4	72	-	72
	Introdução as Tecnologias de Informação e Comunicação	4	72	-	72
	Prática de Ensino 1	5	-	100	100
<b>Carga horária total do período</b>		19	232	120	352

5º PERÍODO					
Código	Disciplina	Carga horária			
		Semanal	Teórica	Prática	Total
	História do Brasil 1	3	44	10	54
	História da América	3	44	10	54
	Didática do Ensino de História	4	72	-	72
	Estágio Supervisionado 1	5	-	100	100
	Sociologia Contemporânea	4	72	-	72
	Prática de Ensino 2	5	-	100	100
<b>Carga horária total do período</b>		24	232	220	452

6º PERÍODO					
Código	Disciplina	Carga horária			
		Semanal	Teórica	Prática	Total
	História do Brasil 2	3	44	10	54
	Teoria da História	3	44	10	54
	Pesquisa Educacional	3	54	-	54
	Estágio Supervisionado 2	5	-	100	100
	Eletiva	3	44	10	54
	Atividade Curricular de Extensão – ACE 1 (Projeto de Extensão Curricularizada)	3	30	30	60
<b>Carga horária total do período</b>		21	186	202	376

7º PERÍODO					
Código	Disciplina	Carga horária			
		Semanal	Teórica	Prática	Total

	História do Brasil 3	3	44	10	54
	História Contemporânea	3	44	10	54
	Metodologia da Pesquisa Histórica	3	30	24	54
	Estágio Supervisionado 3	5	-	100	100
	Atividade Curricular de Extensão – ACE 2 (Projeto de Extensão Curricularizada)	5	30	60	90
<b>Carga horária total do período</b>		18	118	216	352

8º PERÍODO					
Código	Disciplina	Carga horária			
		Semanal	Teórica	Prática	Total
	Historiografia Brasileira	3	44	10	54
	Antropologia Cultural	3	44	10	54
	Atividade Curricular de Extensão – ACE 3 (Projeto de Extensão Curricularizada)	5	30	60	90
	Estágio Supervisionado 4	5	-	100	100
	Prática de Ensino 3	5	-	100	100
<b>Carga horária total do período</b>		21	88	310	398

9º PERÍODO					
Código	Disciplina	Carga horária			
		Semanal	Teórica	Prática	Total
	Eletiva	3	44	10	54
	História e Cultura Afro-brasileira	3	44	10	54
	Atividade Curricular de Extensão – ACE 4 (Projeto de Extensão Curricularizada)	3	20	31	51
	Atividade Curricular de Extensão – ACE5 (Evento de Extensão Curricularizada)	3	20	31	51
	Prática de Ensino 4	5	-	100	100
<b>Carga horária total do período</b>		18	88	228	310

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	54
Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais – AACC	200
Atividades Curriculares de Extensão - ACE	342
<b>Total Geral de horas</b>	<b>3.412</b>

Fonte: UFAL (2018, p. 26-28).

Percebemos a importância que se dá ao processo de mudanças, a abertura de espaços com discussões produtivas e construtivas. Desde 2018 o curso de licenciatura em História do *Campus do Sertão* possui outro modelo, mais vigente e atraente aos olhos dos estudantes e também dos professores (as) que se formaram com o outro modelo de matriz curricular, e que bom. Isso nos mostra como é essencial ter um olhar crítico sobre o curso no início de 2009, que se apresentava como uma novidade para a própria UFAL.

## 2.2 Currículo e narrativas na formação de professores (as) de História no alto sertão alagoano

“[...] o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTÁN, 2013, p. 16). Nessa circunstância, acreditamos que o currículo tem fundamental importância na formação de professores (as), pois é o momento que se constrói a identidade profissional.

Pensando a relação entre a teoria e prática, dialogamos com o perfil de professor como pesquisador de sua prática. Dessa forma se faz necessário refletir sobre uma formação que motive os professores (as) a questionarem a prática pedagógica, podendo identificar, mesclar, definir aspectos que podem ser modificados.

Nesse contexto, Baumgarten (2017) afirma que,

Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si. Desse modo, há que se considerar a necessidade de rever a formação acadêmica dos professores – o professor investigador em sala de aula e o professor pesquisador, procurando a superação do tradicional distanciamento entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica, articulando teoria e prática educativa (BAUMGARTEN, 2017, p. 70).

Entretanto, a identidade profissional docente é representada pela sua formação educacional durante o curso superior de licenciatura e sua formação pessoal, relacionado aos saberes aprendidos ao longo da vida. Por isso, se faz necessário considerar o tipo de formação, ao mesmo em que, se analisa o meio em que está incluído, como afirmou Baumgarten acima. Sua bagagem de conhecimentos não é anulada ou excluída durante o seu fazer docente, ao contrário, ela é acumulada, ou seja, o professor reflete sua prática docente, na maioria das vezes, nas aprendizagens que adquiriu e continua adquirindo ao longo dos anos.

O lugar onde marcamos nossa formação é no trabalho. Nós aprendemos e vamos conformando nossas identidades docentes na própria docência, no cotidiano das salas de aula, na prática de preparar, ensinar nossa matéria. A disciplina que lecionamos e em que nos licenciemos é o referente de nossa identidade profissional: sou professor(a) de matemática, história, biologia... (ARROYO, 2013, p. 24).

Com a frase acima, Arroyo (2013) relaciona a formação dos (as) professores (as), caracterizando as mudanças que a mesma realiza no cotidiano das salas de aula. Essas configurações são apresentadas por meio de normas que regem o ensino, sejam elas, locais, municipais, federais, nacionais ou até mesmo individuais.



Em uma perspectiva mais habitual, Tadeu Tomaz da Silva afirma que “na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade” (SILVA, 2006, p. 13). Podemos acrescentar que além disso, o currículo pode ser visto como um documento flexível, que leva em consideração o perfil da sociedade, ou seja, o currículo pode assumir uma versão dinâmica.

Em concordância com esse contexto, Goodson (2007) evidencia que,

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudanças. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida (GOODSON, 2007, p. 242).

É necessário lembrar que o currículo é o mesmo para realidades escolares diferentes. Goodson (2007) reflete sobre a ideia de um currículo formal, em que já está preestabelecido como deve ser, independente das realidades e contextos em que a escola e os estudantes estão inseridos. A aprendizagem precisa acontecer de maneira significativa, de acordo com as realidades dos estudantes. É a ideia de aprender para a vida, o aspecto de aprender algo que tem sentido para o contexto, para a vida prática.

Essa relação de aprendizagem para gerenciamento da vida também é citada por Rösen (2001), em que o passado precisa fazer sentido na vida dos estudantes para que eles se orientem no tempo. Compreendemos que o currículo precisa pensar a educação enquanto mudança e ele muda, uma vez que a sociedade se transforma constantemente. O currículo deve mudar de acordo com o contexto histórico em que se insere.

Numa mesma perspectiva, o currículo é apresentado por Cavalcante (2020) a partir das mudanças. Para o autor,

Ao abordar o tema currículo, evidencia-se que algumas formas de conhecimento têm maior longevidade do que outras, isto se deve as relações de poder que estão implícitas e consolidadas nos conhecimentos escolarizados socialmente aceitos, embora com algumas tensões. As mudanças nos currículos de formação são normais, na medida que vão ao encontro das demandas da sociedade (CAVALCANTE, 2020, p. 44).

Segundo Arroyo (2013) o currículo é o responsável por definir o que ensinar e interfere na própria identidade dos professores (as). Os cursos de licenciaturas formam o professor que

as escolas muitas vezes exigem, que tenham uma excelente base teórica e cumpram com os objetivos para a disciplina, propostos no currículo.

Essa base teórica é repleta de significados, o que é articulado para a educação, no geral, é pauta antiga nos discursos institucionais e políticos no nosso país. O currículo e todas as mudanças ocorridas até então representam “preocupações com a organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente do que ensinar” (SILVA, 2013, p. 21).

A preocupação com o que ensinar é cada vez mais recorrente, os estudantes precisam ter uma formação básica, que atenda às necessidades, muitas vezes, de um público liberal, que atenda ao mercado de trabalho e só. Bittencourt (2011, p. 101), já nos alertava que “o movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado”. Essas modificações curriculares já haviam ocorrido em outros países, iria chegar ao Brasil com o mesmo perfil.

Além disso, Bittencourt (2011, p. 101) afirma que:

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

No meio do contexto, as demandas curriculares para o Ensino de História não se referem somente ao Brasil, o ensino no geral busca atender objetivos de um mercado mundial, o que preocupa, pois os (as) professores (as) de História, em especial, não compreendem que ter somente a teoria da docência não é suficiente, pois,

Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos (GATTI, 2014, p. 40).

Isto posto, quando os (as) professores (as) exercem a prática docente percebem que precisam atuar conforme as normas estabelecidas não só pela instituição, mas também pelo currículo e pelo mercado, já que é necessário ensinar o que ele apresenta. Na ocasião de pensar o currículo de História, a preocupação é ainda maior. Pois, “o currículo é um instrumento de

lutas políticas: porque funciona como tecnologia de normatização e de reposicionamentos na vida social” (GOMES, 2020, p. 16). E desde que surgiu como uma disciplina no século XIX, o Ensino de História já foi modificado várias vezes ao longo da História, e todas as vezes que a disciplina se modifica os (as) professores (as) precisam se readaptar.

Compreendemos que a História tem a capacidade de formar cidadãos reflexivos da sua realidade, que são capazes de expressar um conhecimento crítico sobre os conteúdos que envolvem a sociedade. Seria essa a preocupação do Estado? Dessa forma, inferimos nitidamente, o poder que o currículo tem.

Foucault (2022) considera,

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2022, p. 45).

Assim, observamos o poder que o discurso posto nas entre linhas do currículo tem. O currículo escolar é resultante de propostas estabelecidas pelo Estado neoliberal<sup>41</sup>, ou seja, a educação também tem propostas a partir do neoliberalismo; pelo contexto educacional, pela relativa autonomia do professor e pelas relações que também exercem poder no interior de cada instituição. Dessa forma, o poder é entendido por Foucault (2007) como fruto de relações, meio de comunicação, na maioria das vezes instrumento de guerra. Para ele, o saber é uma maldade contra as coisas. Esse poder é caracterizado pela arte de governar, e para governar é preciso ter sabedoria, logo o saber é poder. Em suma, “o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar” (FOUCAULT, 2007, p. 35).

Dessa forma, compreendemos que o poder não é algo fixo ou que dura para sempre. Ele é entendido como um ato temporal que pode se modificar de acordo com o local que é empregado. Dessa forma, “[...] se o poder é uma prática relacional e múltipla, há outras posições que interferem na continuidade desse jogo de dominações (GOMES, 2020, p. 92).

---

<sup>41</sup> Entende-se aqui o Neoliberalismo de duas formas. “Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.” (GENTILI, 1996, p. 9-49). Ou seja, na educação, o neoliberalismo determina de que maneira as instituições e os professores (as) têm de proceder no ambiente escolar, conforme a lógica elitista da direita conservadora, buscando sempre atender aos objetivos do mercado.

Quando nos referimos ao poder no ambiente escolar, diferenciamos os tipos de poderes, por exemplo, o poder dos estudantes, que participa das aulas, que pergunta, tira dúvidas, que apresenta seus conhecimentos pessoais ou até mesmo que se recusa a assistir às aulas de maneira compreensível, muitas vezes desconcentrando o professor; o poder dos (as) professores (as) que se renovam todos os dias, buscando o melhor para sua turma, que se desdobra muitas vezes para levar uma prática pedagógica que atente a curiosidade dos estudantes; o poder da gestão escolar, que pode mediar e dialogar com a comunidade escolar, buscando alcançar metas educacionais propostas pelo muitas vezes pelo Estado; o poder dos pais dos estudantes, que podem ser atuantes, que interferem e questionam as ações da escola ou que não comparece e disseminar a ação constrangedora do filho sem acompanhamento familiar junto da escola, muitas vezes dificultando o cotidiano da instituição (POPKEWITZ, 2011).

As relações de poder exercidas na educação formam professores (as) com identidades que se perpetuam pela forma como as escolas trabalham, almejando atender aos objetivos institucionais. As atividades são planejadas para os discentes de acordo com um cronograma, que contém modelos de avaliações, atividades propostas para cada disciplina, conteúdos pré-estabelecidos, considerados adequados para cada turma. Todos esses aspectos conduzem os professores (as) a se “adequarem” ao modelo de aula que o Estado estabelece. Essa relação de poder do governo em torno do ensino expressa o tipo de saber que a sociedade precisa ter (MARSHALL, 2011).

Nesse âmbito, Gomes (2020) afirma que o currículo,

[...] produz o discurso do respeito, mas sem reduzir-se às armadilhas do discurso humanista. Ele provoca a subjetividade dos sujeitos, mas não esquece de localizar os discursos e práticas institucionais que os interpelam. Ele realiza leituras antropológicas, mas sem esquecer de identificar as relações de poder, decompondo, expondo e criticando as sutilezas históricas e culturais que submetem grupos étnicos a condições de segregação e marginalidade (GOMES, 2020, p. 90).

Nessa conjuntura, o currículo assume a posição de poder, propondo o que precisa ser ensinado na instituição pelos professores (as) de acordo com os objetivos do Estado. No entanto, os professores (as), ainda assim, resistem, levando em conta que não são indivíduos prontos ou acabados, podem interferir na proposta curricular, acrescentando ao seu ensino o seu conhecimento experiencial ou novos saberes adquiridos pelos próprios discentes. Ou seja, o poder não está centralizado no currículo. Ele é uma prática fluida, relacional, espalhado em

vários micropontos que entram em tensão o tempo todo (poder e resistência), e nesses contínuos movimentos produzem não só discursos e saberes, mas também subjetividades. Sendo assim,

Ao passo que os efeitos de uma normatização sejam positivos, ou seja, produtores de novas realidades, eles são também polissêmicos, ambíguos e manipuláveis. As armadilhas e resistências neoliberais destinadas a outra forma de poder se renovam e tentam cooptar e regular os novos *modus operandi* (GOMES, 2020, p. 91).

Entendemos com isso, que o cotidiano escolar é constituído não apenas de prescrições e obediências, mas também de resistências. Todas as normas estabelecidas pelo governo através das instituições são confrontadas com as identidades individuais e profissionais de cada professor. Esse capaz de expor e intervir com suas próprias formas de pensar e ver o mundo, pois ocupa espaços sociais que lhe permitem não só ser produzido, mas também confrontar e reconstruir sua própria identidade.

Pensando os contextos que foram apresentados sobre o currículo do *Campus do Sertão* para o curso de formação de professores de História, se faz necessário pensar sobre as Experiências Estéticas que tiveram presentes no curso entre o período de 2013 e 2022, relacionando assim a base teórico-metodológica e a prática de alguns professores de História. O processo das Experiências Estéticas está atrelado a construção de uma consciência histórica, na qual os professores (as) podem colaborar com um Ensino de História que faça parte da vida dos estudantes e contribua para a orientação da vida prática. Esse processo será analisado e discutido no capítulo III.

### **3 AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO**

“O ser humano é, assim, metaforicamente, uma criatura na floresta do passado, com seus clamores presentes, e conjecturando o futuro” (DIFANTE; ROSANELLI; CUNHA, 2023, p. 95).

Em primeiro instante se faz necessário refletir sobre a afirmação acima, na qual somos indivíduos conectados com o passado. No mais, enfatizamos nesse capítulo que o passado está

sempre presente em nossa vida cotidiana, em nossas ~~nas~~ memórias, nas nossas trajetórias de vida educacional e pessoal, e serve, de certa forma, para embasar o caminho a ser seguido ou (re)pensar muitas vezes o que foi vivido, (re)significando os acontecimentos. No caso dessa pesquisa, percebemos o passado através da análise sobre o curso de formação de professores de História, ao mesmo tempo em que podemos refletir sobre a prática dos professores (as) de História que se formaram na UFAL, *Campus do Sertão*. O passado é pensado a partir das Experiências Estéticas, questionando o presente e possibilitando planejar um futuro para que possa construir uma consciência histórica crítico-genética.

Nessa trama, levamos em conta a ideia de Schmidt e Cainelli, (2004), onde afirmam que,

Ensinar História implica um trabalho diário com temporalidade. Em cada aula de história, há sempre um jogar com o tempo, isto é, pode-se viajar do presente para um passado mais próximo ou para um tempo mais remoto, de um século para outro; de um milênio para outro, num átimo de tempo, num segundo (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 75).

Considerando pensar esse diálogo de tempo entre passado, presente e futuro, as autoras Schmidt e Cainelli (2004), nos ajudam a compreender o fato de como o (a) professor (a) de História consegue levar os estudantes a relacionarem os acontecimentos que já se passaram com a sua realidade ou do período em que vivem. Isso ocorre quando por exemplo, o (a) professor (a) trabalhar com temas sobre guerras que estão acontecendo atualmente e os (as) estudantes conseguirem articular com outras guerras que já ocorreram em outros períodos históricos. Ademais, refletimos sobre o momento em que o professor pode fazer essa relação, justamente com a tentativa de apresentar aos estudantes que o passado nem sempre está distante da nossa realidade, pois os acontecimentos de outras décadas continuam fazendo parte do presente, no nosso cotidiano.

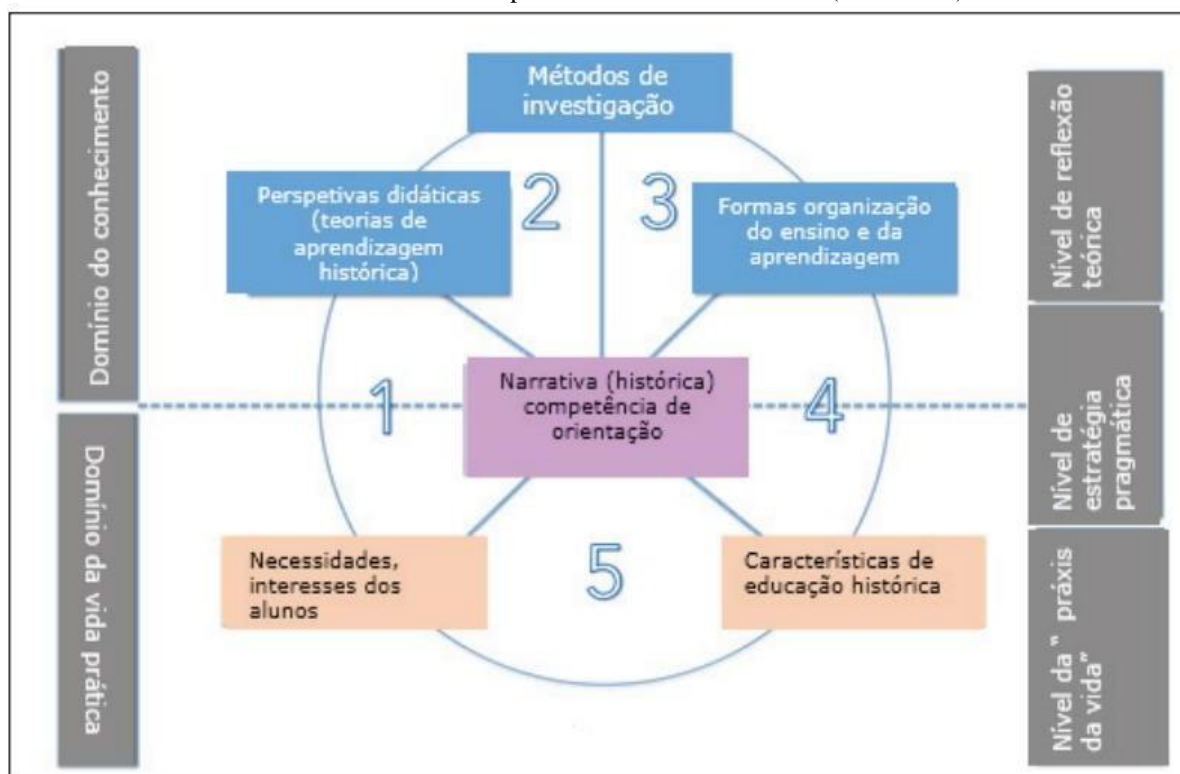
Cabe ressaltar que o passado pode ser compreendido através das fontes históricas. Pois,

O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 116).

Quando o professor aproxima os estudantes das fontes históricas, o processo do Ensino de História se torna mais compreensível. Pensando através das Experiências Estéticas, as variadas maneiras de se ensinar História podem levar os estudantes a construir um conhecimento histórico que pode ser percebido no dia a dia.

Em linhas gerais, Schmidt (2017) e Gago (2016), discorrem sobre o campo da teoria da Didática da História, certificando que Rüsen buscou dialogar com a teoria e a Didática da História, elaborando a Matriz da Didática da História, e a Matriz do Pensamento Histórico.

**FIGURA 10** – Matriz disciplinar da Didática da História (Jörn Rüsen)



Fonte: Gago (2016, p. 162).

É recorrente depreender sobre o processo da construção da aprendizagem histórica. A partir de Rüsen (2016), compreendemos que esse processo se realiza quando os estudantes vivenciam experiências e através dessas podem adquirir conhecimentos históricos com a ajuda dos procedimentos teóricos metodológicos que os professores (as) utilizam. Ademais, o momento em que se constrói a consciência histórica é evidenciado a partir de três competências do conhecimento, sendo elas: a experiência, a interpretação e a orientação.

Em concordância com Rüsen (2016), Schmidt (2017) e Gago (2016), a professora Lídia Baumgarten (2022) em seu trabalho intitulado *Consciência histórica: reflexões acerca das percepções dos (as) estudantes sobre a história e as suas relações com a vida prática*, disserta que ao trabalhar com as fontes históricas em suas aulas, os (as) professores (as) colaboraram para que os estudantes tenham uma aprendizagem mais significativa em sua vida prática, problematizando e contextualizando os acontecimentos históricos, ao mesmo tempo em que corroboram com a construção do conhecimento histórico.

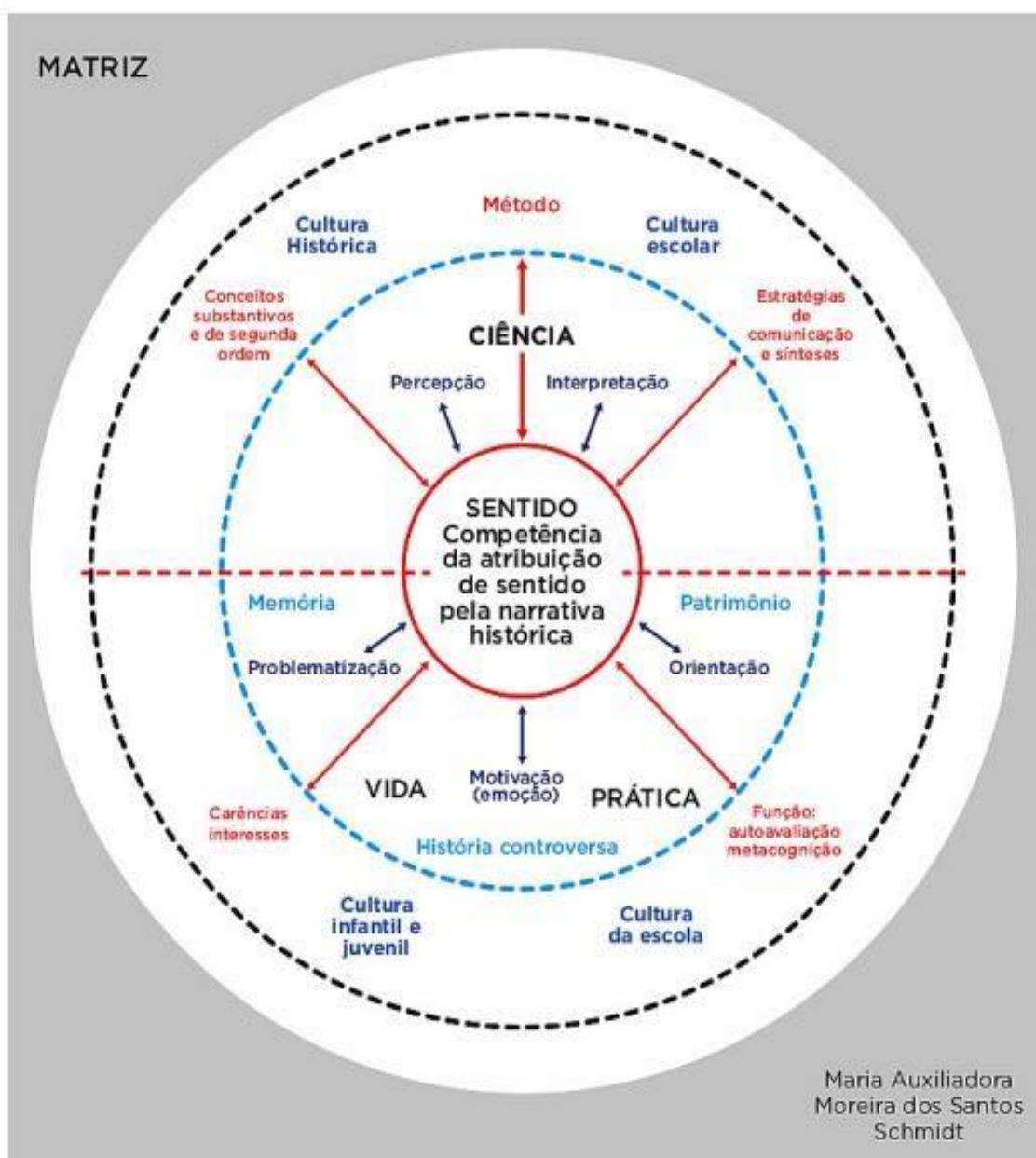
Em seguimento com as discussões sobre a Matriz da Aula Histórica apresentada por Schmidt (2017) percebemos que ela é uma das referências utilizadas nas pesquisas sobre Ensino de História atualmente, usando as fontes históricas para que os estudantes aprendam de maneira mediada e orientada pelos professores (as), especialmente, nas aulas de História. A partir da Matriz da Aula Histórica destacamos a notável relação existente durante o processo de aprendizagem dos estudantes, conteúdos de História trabalhados em sala e a vida prática dos que estão envolvidos nesse processo, nesse caso, a vida prática dos professores (as) e dos estudantes (SCHMIDT, 2021).

Dessa forma, Schmidt (2021, p. 27) acrescenta que “[...] a vida prática é considerada como origem do processo de aprendizagem, pois é onde se articulam as determinações da prática social e se tornam mais visíveis as tensões entre a cultura histórica e a cultura escolar”. Compreendemos com essa afirmação que a vida prática se relaciona a todo conhecimento e conceitos de vida que o estudante já possui antes mesmo de ter contato com os conteúdos em sala de aula, em especial, os conteúdos históricos.

Pensando sobre a Matriz da Aula Histórica, que faz uso de fontes históricas para um ensino que possa problematizar e relacionar os conteúdos com a vida prática dos estudantes, buscamos nessa dissertação fazer uma articulação com as Experiências Estéticas aqui pesquisadas, tendo em vista que as experiências também utilizam fontes e objetos que dialogam com o conteúdo estudado em sala. É importante enfatizar que a Aula Histórica não foi trabalhada nas aulas do curso de formação inicial do *Campus Sertão*. Porém, é necessário apresentar sua matriz para que possamos compreender a articulação que citamos anteriormente.



FIGURA 11 – Matriz da Aula Histórica



Fonte: Schmidt (2021, p. 27).

Considerando a Matriz da Aula Histórica apresentada na figura 11, enfatizamos que é essencial pensar a importância que tem a cultura histórica para trabalhar a Aula Histórica. A cultura histórica pode interferir na prática docente, pois os (as) professores (as) precisam considerar os acontecimentos que são levados para o espaço público, como uma verdade absoluta, as tais chamadas, *fake News*, mas que partem de visões e opiniões, inclusive, pessoais, equivocadas sobre a História e que não tem validade histórica, assim como as fontes dão sobre o passado. Além disso, também é preciso considerar a cultura histórica dos estudantes; o conhecimento que é construído fora do espaço escolar ou até mesmo em outras

situações cotidianas, como é o caso do que é divulgado nos espaços públicos e nas redes sociais, o que chamamos de conhecimentos prévios que os estudantes têm sobre determinados conteúdos históricos que são trabalhados em sala de aula. Schmidt (2012) afirma que,

Para Rüsen, a cultura histórica é a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, ao mesmo tempo, que lhe oferece uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo (SCHMIDT, 2012, p. 93).

É importante ressaltar que a cultura histórica influencia na consciência histórica dos estudantes e, esta, interfere nas ações dos sujeitos, formas de pensar o mundo e suas escolhas. Dessa forma, é fundamental relacionar a cultura histórica com as Experiências Estéticas, porque tudo que aprendemos, ao longo da nossa vida, seja na escola, na internet, em casa ou até mesmo em uma roda de conversa com os amigos, seja qual for a origem desse conhecimento histórico, faz parte da cultura histórica.

Dito isto, os professores (as) que foram formados pela UFAL, *Campus do Sertão*, no qual foram entrevistados, estão exercendo a docência hoje em outros estados, que conseqüentemente possuem uma cultura histórica diferente. Essa cultura histórica interfere no currículo da disciplina de História, que mesmo sendo pensado para todos as escolas, possui desigualdades perante as realidades de cada lugar. Por isso pesquisamos professores (as) que atuam, vivem e trabalham em cinco estados diferentes.

Nessa discussão, Schmidt (2021) enfatiza que,

Estudos sobre a formação do pensamento histórico e sua relação com o ensino e aprendizagem da História têm ressaltado a importância não só das estratégias cognitivas concernentes aos conceitos epistemológicos da História, mas também em relação à relevância dos conceitos substantivos ou conteúdos históricos propriamente ditos. Importa não só aprender os caminhos percorridos para a produção do conhecimento histórico, mas apreender, de forma dinâmica, os conteúdos da História. Tal processo é imprescindível para a (re)construção da relação presente/passado e a perspectivação do futuro, na perspectiva da história reconstrutiva. Vale lembrar que o trabalho com os conteúdos ou conceitos substantivos da história também deve partir da relação orgânica com a vida prática ou prática social com os professores e alunos, ressaltando-se o fato de que cada um deles possui uma compreensão diferenciada dos conteúdos da História, tendo em vista sua forma de inserção na prática social (SCHMIDT, 2021, p. 24).

Posto isto, quando pensamos a formação de professores de História no *Campus do Sertão*, destacamos os pontos de vista que cada discente evidencia, sabendo que nem sempre

as Experiências Estéticas tiveram o mesmo significado para todos. Ademais, o pensar a História de uma maneira reconstrutiva se refere a quebrar os laços com um Ensino de História tradicional, eurocêntrico ou que não possibilita aos estudantes a formação de uma consciência histórica crítico-genética.

É importante ressaltar que além da Matriz da Aula Histórica, Schmidt (2021) também apresenta as competências do Pensamento Histórico, como podemos observar na figura 12 abaixo:

**FIGURA 12:** Competências do Pensamento Histórico



Fonte: Schmidt (2021, p. 24).

Frisamos que a partir da figura 12 apresentada acima, a experiência que é base dessa dissertação também faz parte da construção do pensamento histórico. Pensamos a experiência

através de dois véis; em primeiro instante, por meio do passado e, em segundo instante, sobre as atividades que foram desenvolvidas no curso de formação inicial de professores.

Dessa forma, é significativo enfatizar que as Experiências Estéticas dessa pesquisa se articulam com o pensamento histórico quando os discentes precisaram passar por uma orientação, explicação e interpretação que são algumas competências para criar, planejar e apresentar as aulas de História e todos os materiais que foram produzidos.

Todavia, assim como a interpretação dos acontecimentos históricos que pode acontecer de acordo com a cultura histórica de cada indivíduo; a significância e explicação de cada conteúdo estudado e apresentado pelos (as) professores (as), assim como os demais aspectos. Assimilamos, contudo, que todos até então, envolvem as Experiências Estéticas na formação de professores de História e na prática docente.

Além disso, destacamos a profissão professor que se dedica, pesquisa, estuda e evidencia suas memórias, tentando ensinar os conteúdos históricos, utilizando fontes históricas fontes, com o objetivo de desenvolver um ensino de qualidade, com aulas mais dinâmicas e que pense as variadas possibilidades de trabalhar o Ensino de História em sala de aula, mesmo com diante das inúmeras desvalorizações da categoria docente. Lembramos que isso não acontece somente agora, pois conforme já mencionamos nos capítulos anteriores é um aspecto complexo dentro dos processos históricos.

### **3.1 A Consciência histórica e os saberes docentes**

O saber é adquirido ao longo de nossas vidas, é como o velho ditado popular afirma: ninguém nasce sabendo. Esse saber é resultado das experiências boas e ruins, vivenciadas por cada indivíduo (TARDIF, 2011). Levaremos essa visão para o conhecimento histórico, do qual cada sujeito constrói e evidencia as pautas importantes, ou seja, mesmo quando um grupo de estudantes presenciam a mesma experiência, os significados podem ser diversos.

Na contemporaneidade, a construção do saber histórico, busca superar as limitações relacionadas ao Ensino de História nos séculos que se passaram. É notório que as pesquisas e estudos sobre o Ensino de História nos últimos anos expressam uma preocupação com o tradicionalismo que ainda está presente em algumas aulas de História. Pensando a partir desse véis, evidenciamos a tentativa de romper com essa visão tradicional do Ensino de História através da educação histórica.

Se faz necessário compreender o que é a Educação Histórica. Em primeiro instante frisamos, “[...] que o campo da educação histórica tem uma tradição historicamente constituída, que remonta à década de 1970 na Europa e à década de 1990 no Brasil” (SCHMIDT, 2019, p. 37). Percebemos que a partir da década de 70, no que se refere ao século passado, a Educação Histórica vem ganhando espaço para pensar e discutir o Ensino de História. Ademais, acrescentamos que a educação histórica é um campo do saber dentro do Ensino de História que tem um arcabouço teórico-metodológico próprio (SCHMIDT, 2019).

A partir da perspectiva de Schmidt (2018), entende-se a Educação Histórica como uma corrente teórica e metodológica que é articulada à prática, tendo por objetivo pensar o processo da aprendizagem histórica. Apontamos que a Educação Histórica se preocupa com o que os estudantes estão aprendendo e o que estão fazendo com essa aprendizagem perante sua vida prática. A Educação Histórica articula o passado, presente e futuro, relacionando a vida prática dos estudantes; a partir da experiência sobre o passado o estudante pode interpretar e se orientar frente a situações no seu cotidiano.

Dessa forma, a aprendizagem histórica não é usada somente no ambiente escolar ou para usar em uma avaliação de concurso, faculdade ou afins, pois o conhecimento histórico dos estudantes está presente em seu dia a dia.

Em diálogo com Difante; Rosanelli e Cunha (2023, p. 102) evidenciamos que “a Educação Histórica permite repensar o Ensino de História a fim de vê-lo ‘fora da caixa’ da educação formal tradicional”. Desta maneira, percebemos que as Experiências Estéticas trabalham junto da Educação Histórica, pois quando pensamos as Experiências Estéticas e suas possibilidades para o Ensino de História, questionamos o ensino tradicional, enfadonho e cansativo que muitas vezes é rotineiro as aulas de História, ou seja, repensamos um Ensino de História através da Educação Histórica.

Nesse processo de acepção da Educação Histórica, destacamos o conceito de Consciência Histórica. Para Rüsen (2001),

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, tem metas que vão além do que é o caso (RÜSEN, 2001, p. 78).

Partindo da afirmação sobre consciência histórica, cabe destacar que Jörn Rüsen (1992) a define em quatro tipos, sendo elas: tradicional, exemplar, crítica e genética. Dialogando com Rüsen, a professora Baumgarten (2017) relata que consciência histórica:

[...] tradicional, que compreende a totalidade temporal e é apresentada como uma possibilidade de continuidade de modelos do passado e pode servir para manter vivas as tradições. A exemplar, na qual as experiências do passado, na forma de casos representam e personificam regras gerais de mudança temporal e conduta humana. A crítica, como constituição de identidade pela força da negação e, por último, a genética, contemplando diferentes pontos de vistas que encontra em si mesmo a perspectiva de mudança temporal, e essa mudança é a essência e o que dá sentido à História (BAUMGARTEN, 2017, p. 64).

Dessa forma, compreendemos que todos os estudantes podem construir ao longo de sua trajetória educacional um tipo de consciência histórica, em que a mesma pode se transformar na consciência crítico-genética que é a mais esperada segundo Rüsen (1992).

Seria então, o tipo de consciência histórica ideal, pois, segundo (Silva, 2022), entendemos que a consciência histórica tradicional é a mais simplificada, estudantes não questionam os acontecimentos; na consciência histórica exemplar, os contextos do passado podem interferir diretamente nos posicionamentos, com as regras e implicação das leis, sendo como exemplo para uma conduta na vida prática. A consciência histórica crítica se estabelece pela negação do que se apresenta como fatos, conceitos, visões de mundo etc; já são direcionados pela sociedade, seria o rompimento com visões do passado, uma transição do passado para o presente. Por último, a consciência histórica genética que se refere ao entendimento e compreensão do passado no presente, mas de forma contextualizada e que percebe as mudanças, mantendo a essência histórica.

Portanto, a consciência histórica ideal, segundo Rüsen (1992), é a crítico-genética, uma vez que nega o passado que se apresenta de forma tradicional, posto, pronto e acabado, e compreende o passado modificado e contextualizado no presente, mas com a possibilidade de diálogo, de interlocução de diferentes pontos de vista e visões da História.

Rüsen (2001) afirma que a consciência histórica é “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Ou seja, a consciência histórica que o sujeito constrói é completamente relativa, pois depende muito de sua formação pessoal e escolar e da cultura histórica da sociedade no qual está inserido. Frisamos que é necessário pensar sobre influência dessa cultura

histórica, pois não é somente a partir do senso comum, ou do fato de “achar”, dar sua opinião, sem considerar os contextos históricos e as evidências históricas.

Portanto, podemos entender que a cultura histórica está relacionada com o tipo de consciência histórica, ela é a parte prática e operante nos modos de viver, de ser de uma determinada sociedade. As pessoas vão formando sua consciência histórica, conforme a influência da cultura histórica e do que aprendem na sala de aula e nos demais espaços que ocorre o ensino de História. Faz parte de tudo o que vão aprendendo, seja na escola ou em outros espaços, tais como, exibição de um filme, visita ao museu, o que está nos livros didáticos, o que vai sendo contado e aparece no contexto de formação educacional, individualmente ou coletivamente na vida prática.

Posto isto, é relevante pensar que o dilema atual é voltado para uma sociedade aberta, que busca novas perspectivas de Ensino de História, capaz de romper com o tradicionalismo. Corroborando com isso, Barca (2006) afirma que,

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações. E esta realidade é constatada cada vez mais claramente quando os pontos de vista de outros autores, de outros povos, nos são desvendados nesta sociedade de contatos cada vez mais fáceis e rápidos (BARCA, 2006, p. 95-96).

Levando em consideração a ideia de Barca (2006), depreendemos que o Ensino de História mais aberto é o que possibilita pensar sobre as diferentes versões da História. Nesse caso, compreendemos que em uma sociedade aberta, cada indivíduo pode apresentar sua própria perspectiva dentro da História, e isso, também tem relação com a cultura histórica, pois tudo que os estudantes leem e se apropriam tanto dentro da escola quanto fora dela, pode formar perspectivas divergentes sobre o mesmo conteúdo. Ou seja, relacionando com as Experiências Estéticas, cada discente do curso de História do *Campus do Sertão*, teve influência de conceitos, pensamentos, visões de mundo que selecionaram e selecionam no presente do que é importante e significativo dentro do contexto individual e coletivo, inserido na sociedade.

Todavia, o grande desafio para pensar o Ensino de História pelo viés das Experiências Estéticas atualmente é manter o diálogo da agenda docente que é imenso, com as propostas para

um ensino aberto a novas possibilidades, capaz de problematizar os conteúdos históricos de maneiras variadas, não só problematizar, mas também fazer com que os estudantes possam ampliar a sua consciência histórica.

Através da análise realizada perante os diários que foram produzidos pelos discentes do curso de História da UFAL, *Campus do Sertão*, é possível enfatizar que, durante a graduação, a produção do conhecimento histórico se deu na maior parte da formação inicial somente com base teórica, como destacamos no quadro 4, anteriormente. Nesse caso, as Experiências Estéticas, estágios supervisionados de observação e de regência, assim como os projetos voltados ao curso de História tentaram aproximar os discentes da prática docente.

Mas, cabe lembrar também que somente essas experiências não foram suficientes. Pois, durante a entrevista, notamos que nem todos os professores (as) entrevistados (as) se identificavam com a identidade profissional de professor (a) no momento de formação inicial.

Igualmente, Rüsen (2001) defende esse contexto, pois entende que a aprendizagem histórica se perpetua por uma vida prática, é quando o professor no sentido da aula de História, pretende enfatizar o passado histórico, já que “(...) o objetivo geral da escola é [...] preparar os jovens para a vida adulta, formando-os para os saberes e as habilidades necessárias à vida profissional, educando-os moralmente em função das orientações básicas do status de adultos.” (TARDIF, 2009, p. 112). Então, a escola vai além do ensinar, prepara o estudante para a vida profissional e pessoal. Portanto, um Ensino de História que leve a prática colabora perfeitamente com os objetivos para a vida adulta. No curso de formação para professores (as) de História da UFAL, *Campus do Sertão*, através das Experiências Estéticas, os discentes de graduação se prepararam no curso de formação inicial para a vida profissional. Portanto, não basta ter a formação, é notório que o Ensino precisa romper com os laços do tradicionalismo.

### **3.2 A formação de professores (as) em História no *Campus do Sertão* e a prática docente a partir das Experiências Estéticas**

Consideramos o entendimento do que estamos evidenciando nessa pesquisa sobre “Experiências Estéticas”. Primeiramente, Benjamim (1984) destaca que a experiência dialoga com as memórias o tempo todo, para o autor cada experiência reflete em conteúdos e significados que podem ser (re)lembrados ao longo de toda vida. Ou seja, as experiências se interligam as memórias, trazendo luz a tudo que fica registrado, marcado, guardado e,



possivelmente, será evidenciado em alguns momentos, nesse caso, referenciamos a prática docente.

Larrosa (2014) afirma que a experiência é

(...) algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2014, p. 10).

Quando reconhecemos que a experiência é tudo que nos toma e que nos acontece, entendemos que nossa memória é seletiva. Pois, a experiência é pautada no contexto de tudo que vivemos, ouvimos, sentimos e vemos, tudo que acontece no cotidiano, nos lembramos com ênfase os processos que nos marcam. Nesse panorama, durante o curso de licenciatura em História, ofertado pela UFAL, *Campus do Sertão* os discentes de graduação puderam relatar sobre as atividades que foram desenvolvidas nas disciplinas analisadas, o que identificamos nessa pesquisa como Experiências Estéticas, por meio da escrita dos diários. A partir dos relatos, pudemos identificar os aspectos que cada discente enfatizou e consideraram também a própria cultura histórica que cada um tinha.

A estética é pensada nessa dissertação como algo que se relaciona com a arte. Não podemos fugir desse contexto, pois na contemporaneidade, a arte é capaz de conceder nossas perspectivas e versões do mundo. Para Hermann (2005, p. 25) “o termo estético é derivado do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial”. A estética rompe com laços tradicionais direcionados a ética e a técnica científica.

Nas últimas décadas, os estudos realizados por pensadores como, Nietzsche, Benjamim, Foucault, Lyotard, Habermas refletem a estética aplicada frente a educação. Os autores viabilizam as formas de construir conhecimento, levando em conta as desigualdades que podem ser encontradas no processo. Por isso, “A estética envolve o abandono do conceito para dar lugar à força imaginativa e à sensibilidade” (HERMANN, 2005, p. 26), e nos ajuda a (re)pensar o ensino-aprendizagem, apresentando novas formas de ensinar e aprender.

A estética é capaz de dar voz as emoções e sentidos, trazendo novas versões do mesmo conhecimento que é ensinado na forma tradicional de ensino. Nesse sentido, enfatizamos a

“perspectiva de estética enquanto abertura e mobilização ao novo, ao provisório e ao movimento enquanto disposição inventiva, provocativa e desafiadora” (GOMES, 2020, p. 129).

Pensamos no curso de formação de professores (as) em História e nos referimos ao passado porque,

O passado é, [...], como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência de tempo (mais precisamente: o que mexe com eles), e poderem esperar e projetar um futuro com sentido (RÜSEN, 2001, p. 62).

Rüsen (2001) define perfeitamente o sentido de (re)viver o passado através das Experiências Estéticas. Os professores (as) projetaram com as experiências registradas em nossas fontes momentos que mais ecoaram o seu despertar, mostraram com clareza nas narrativas dos diários, o que mexeu com eles, de maneira bem particular. Aqui, “[...] a memória interpretada pelo sujeito está ligada também a subjetividade que o envolve, de modo que as permanências e mudanças converseem na constituição da memória” (DIFANTE; ROSANELLI; CUNHA, 2023, p.101).

A relação existente entre o poder e o saber perante as teorias de Foucault são base importante para essa discussão, pois inclui a memória como uma representação do passado de muitas narrativas que encararam um espaço cheio de conflitos, obstáculos e negociações, em que cada indivíduo procurou através dos escritos nos diários dar ênfase a sua versão, fazendo com o que a mesma seja ouvida (PERALTA, 2007).

Entre as narrativas escritas nos diários, chama-nos atenção o fato de alguns relatos destacarem na conclusão o efeito dessas experiências na vida pessoal, que de certa forma viabiliza um contexto para o futuro, então professor.

Este diário contém informações de aprendizado adquiridos em sala de aula diante de diversas apresentações e explicações sobre diferentes temáticas [...]. Aulas muito proveitosas, dinâmica e participativa. [...] Tenho certeza que período assim como o outro será inesquecível. [...] o contexto [...] ficou ainda mais gostoso de se trabalhar e estudar (Aluna de História Medieval, turma 2013).

Aqui, a memória presente nos diários nos permite criar uma linguagem sobre o passado, é uma interpretação do conhecimento que foi adquirido a partir das Experiências Estéticas. Essa memória traz luz as concepções que foram geradas no passado, sobre o fazer-se professor, nesse

caso, a profissão professor na prática, podendo ser analisadas no tempo presente dessa pesquisa, com os (as) professores (as) em sala de aula (PERALTA, 2007).

Dos oitenta e seis diários utilizados para essa pesquisa somente 27 descreveram conclusões sobre as aulas, sendo treze na disciplina de História Antiga, um na disciplina de História da África e treze na disciplina de História Medieval.

**FIGURA 13** – Diários de classe para análise das Experiências Estéticas



**Fonte:** Gustavo Gomes (2014).

Os diários são utilizados nessa pesquisa com o intuito de evidenciar as experiências vividas. Sabemos que cada estudante passou pela formação de licenciatura em História de maneira diferente, nesse caso, com formas de pensar, viver, ler, agir dessemelhante. Além disso, compreendemos que as “narrativas [...] tecem, entre si, redes de Experiências Estéticas que nos tocam permanentemente, transformando-se e transformando-os ao longo do percurso de leitura.” (OLIVEIRA, 2011, p. 10). Com certa ênfase, o tocante da formação docente não acontece apenas com os conteúdos que são trabalhados referentes a disciplina durante a graduação, mas referencia-se ao conjunto de experiências como um todo, seja com relação a uma aula de campo, a produção de um seminário, organização de uma oficina, ou até mesmo a aula teórica.

Dos relatos analisados nessa pesquisa, constatamos que a maioria dos discentes do curso de graduação em História transcreveram o que aconteceu nas aulas de maneira resumida, como se estivessem cansados do processo, ou não tinham tanto tempo para se dedicar ao trabalho, ou simplesmente, não queriam dar mais detalhes.

É interessante frisar que em alguns casos, encontramos relatos de discentes que não estavam presentes na aula, mas acompanharam e deduziram o que aconteceu perante as fotos postadas nas redes sociais. Entendemos que foi uma memória compartilhada, mas que não vivenciaram a experiência. O que nos leva a pensar que mesmo sem terem participado das Experiências Estéticas naquele dia, cumpriram com a atividade de preencher o diário por uma mera preocupação com a nota. Isso acaba fugindo um pouco do próprio conceito das Experiências Estéticas, que é viver, experimentar e nesse contexto dialogar e refletir sobre os conteúdos históricos.

Em contrapartida, acentuamos que as atividades pensadas para a disciplina de História Antiga eram divididas em duas etapas. A primeira referente a AB1, na qual de acordo com a ementa<sup>42</sup> seriam trabalhadas com Experiências Estéticas desenvolvidas pelo professor e envolviam exibição de filmes, visita ao museu, resumos, debates, aulas expositivas, produções de materiais didáticos referentes ao conteúdo e uma prova escrita. Na segunda etapa os discentes foram divididos em equipes e cada semana seria uma apresentação de texto diferentes. Os discentes seriam responsáveis por apresentar o conteúdo através de novas práticas pedagógicas. Dessa forma, eles se tornaram produtores das próprias Experiências Estéticas.

Seguem abaixo algumas Experiências Estéticas vivenciadas pelas turmas de História Antiga de 2013.1, 2013.2 e 2014.1.

**FIGURA 14**– Produção de desenhos pré-históricos



**Fonte:** Gustavo Gomes (2013). Turma de História Antiga 2013.1.

A atividade mostrada na figura 14 e que foi voltada para construção de registros rupestres juntos dos discentes, possibilita uma nova forma de pensar a pré-histórica, pois

---

<sup>42</sup> Ver em Anexos.

durante uma aula de História, os estudantes podem buscar significações para cada registro. Nas aulas que retomam as sociedades pré-históricas, os estudantes aprendem que os seres humanos daquele período não sabiam se comunicar verbalmente. Contudo, se comunicavam por meio de desenhos feitos em paredes. Tais desenhos podiam significar ações do cotidiano, que evidenciava o coletivo, a caça, a coleta, os grupos humanos e como eles se organizavam ou até brigavam entre si.

Dessarte, pensando a partir da Aula Histórica usando as Experiências Estéticas, os (as) estudantes e os professores (as) de História podem relacionar o conteúdo com a vida prática e ver as transformações que ocorreram.

Seguindo as Experiências Estéticas voltadas para a disciplina de História Antiga, os discentes puderam estudar e discutir sobre a influência de outros povos e culturas na sociedade. A figura 15, logo abaixo apresenta uma aula de China Antiga.

**FIGURA 15** – Debate em sala sobre China Antiga



**Fonte:** Gustavo Gomes (2013). Turma História Antiga de 2013.1.

É notório que a sociedade atual tem muita influência com outros tipos de povos e culturas, sejam elas voltadas aos americanos, asiáticos, africanos ou indígenas. Levando em consideração a figura 15, destacamos que é comum na atualidade o contato com filmes, séries, alimentos, vestimentas e afins sobre os povos asiáticos, especialmente os chineses e japoneses.

Além disso, chamamos a atenção para a forte influência dos povos afro-brasileiros e indígenas que formam sociedade brasileira. Podemos perceber a presença cultural desses povos por meio da alimentação, música, festas, vestimentas, adereços e demais aspectos culturais.

Porém, apesar da forte influência, essas culturas, muitas vezes, passam despercebidas e não são valorizadas, pois o preconceito e a discriminação referentes às questões religiosas, educacionais, de comportamento, cor de pele, entre outros aspectos, já estão enraizadas em nossa sociedade desde o período da colonização e trazemos esta herança até os dias de hoje. É preciso pensar num Ensino de História que atenda as Leis 10.639/03 e a Lei 11.645/08 e corroborem para uma práxis de valorização e respeito aos povos afro-brasileiros e indígenas.

Pensando esse contexto, quando os (as) professores (as) usam em aulas de História relacionadas a esses povos, objetos, sons, imagens ou alimentações referentes, podem interligar o conteúdo com a própria realidade e o que os estudantes estão vivenciando, vendo, provando, assistindo, e, dessa forma, construindo sentidos para a vida prática.

Nos diários encontramos relatos que evidenciaram essa Experiência Estética. A discente relatou que,

Ganhei uma bicke massa, a feira estava linda e o pôr-do-sol no mirante de Água Branca foi rejuvenecedor. A noite teve uma aula [...] e em seguida ornamentamos a sala com a ajuda dos colegas. A mesa estava farta e a sala foi dividida em cores: amarela (China e duas unidades dinásticas) e vermelho (...), levei chá e o frango xadrez estava perfeito. Mas, antes do jantar na China (em pleno sertão alagoano) houve uma dissolução do texto chamado: China uma nova história (Aluna de História Antiga, turma 2013.)<sup>43</sup>.

Considerando o relato acima, percebemos que a discente compreendeu que a alimentação apresentada na aula faz parte do nosso dia a dia e tem influência de outros povos. Portanto, é possível analisar as trocas culturais que ocorreram e ocorrem entre os diferentes povos e culturas que formaram e fazem parte do povo brasileiro.

Reforçamos, no entanto, que, os objetos e todo material utilizado em aulas de História como essa, precisa estar inteiramente relacionado ao assunto, como já evidenciamos em outros momentos e para além disso, os (as) professores (as) precisam se preocupar com a forma que o Ensino de História pode ser utilizado na vida prática, segundo Rüsen (1992).

Ademais, para pensar esse contexto de trabalho sobre as civilizações antigas, nos embasamos em Schimdt e Cainelli (2004), para refletir sobre o processo de estudos sobre grupos que possuíam uma organização social diferente da nossa. Para as autoras,

A [...] dimensão da relação passado-presente é a de considerar a particularidade do próprio passado. Tem de ser levado em consideração que tomar consciência da importância do ensino da História, para uma melhor

---

<sup>43</sup> Nesta transcrição, respeitamos a forma da escrita de cada fonte, por isso algumas construções do ponto de vista formal da língua apresentam inadequações, mas para fins de nossa análise, consideramos tais narrativas tais como escritas, pois elas nos produzem sentidos compreensíveis.



compreensão do presente, não significa que tudo deva ser remetido ao presente. Na verdade, é importante entender a originalidade de civilizações em que as representações coletivas e a mentalidade não podem ser comparadas às nossas (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 77).

Podemos relacionar a dimensão entre passado e presente com as Experiências Estéticas, levando em conta que, quando os (as) professores (as) pensam o Ensino de História, utilizam materiais didáticos ou formas de direcionar os estudos e questionamentos para aspectos do presente, podem, contudo, ajudar os estudantes a formarem um pensamento histórico que tenha significado e que tenha relação passado, presente e futuro.

**FIGURA 16** – Visita a Igreja Madre Deus em Recife



**Fonte:** Gustavo Gomes (2013). Turma de História Antiga de 2013.2.

Com base na figura 16, evidenciamos que a aula de História fora do ambiente escolar já é vista como novidade para os estudantes. Essa Experiência Estética foi lembrada durante a entrevista realizada com o professor Alcides Tavares<sup>44</sup>. Na ocasião, o professor foi questionado sobre qual a Experiência Estética que ele achou mais importante, em que mencionou que “a ida ao museu e a excursão para a cidade de Recife o marcou de maneira significativa” (ALCIDES TAVARES, entrevista concedida em 05/10/2023). No mais, o professor afirmou que,

Eu lembro que muitas atividades foram bem legais, inclusive eu lembro de ter escrito em um diário que o professor pedia na época sobre as atividades que considerava proveitosas. Uma viagem que fizemos para Recife – PE, onde

<sup>44</sup> Nome fictício de professores (as) entrevistados (as) para a pesquisa, a fim de preservar a identidade dos (as) professores (as). Alcides é professor de História desde 2017, atuando em Pernambuco desde 2016. Formado pela UFAL, Campus do Sertão em 2016.

visitamos igrejas, museus e outros locais históricos. Aquela excursão me marcou bastante, eu pude aprender fora da escola sabe. É algo mágico (ALCIDES TAVARES<sup>45</sup>, entrevista concedida em 05/10/2023).

Sabemos que para essa resposta é preciso levar em conta a cultura histórica dos (as) professores (as) que foram entrevistados, pois cada um possui influência do lugar em que trabalha. Todavia, cabe destacar, primeiramente, que o fato de a aula ter acontecido em outro ambiente, especialmente, em outro estado. Infelizmente também temos a situação de somente alguns estudantes terem participado, pois como precisa de um custo do próprio discente.

O segundo aspecto, a ser destacado é o encantamento que o professor Alcides Tavares relatou, ao presenciar e ver de perto outras fontes históricas referentes ao período medieval. Naquele momento, eles não produziram material, mas eles estavam lá contribuindo com a sua própria formação docente e sua consciência histórica, e nos parece que se aproxima mais da crítico-genética. Como podemos perceber, as Experiências Estéticas, como foi o caso da visita ao museu, podem contribuir nas aulas de História, e tornar este, um momento significativo. Os (as) professores (as) podem levar os estudantes a construir uma nova narrativa histórica.

No terceiro ponto, trazemos a dificuldade que o professor Alcides Tavares também comentou em outra fala já citada, quando ele trabalhou com essas experiências. Pois, vivenciar as Experiências Estéticas, que por ocasião foram realizadas no curso de formação de professores de História da UFAL, *Campus do Sertão*, era bem mais simples, já estava tudo planejado e seria orientado em momentos diferentes pelo professor da disciplina.

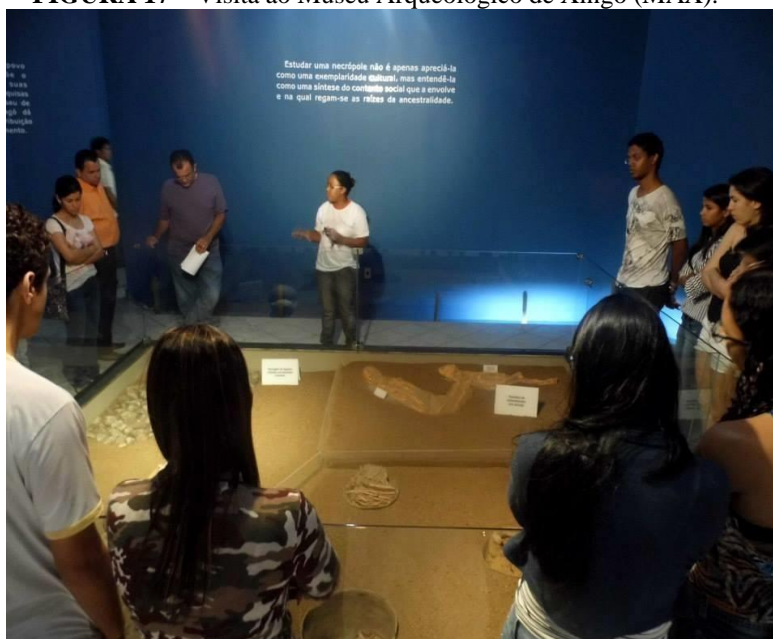
Na disciplina de História Antiga os discentes também realizaram Experiências Estéticas, que foi uma visita a outro museu, como podemos observar a figura 17, logo abaixo:

---

<sup>45</sup> Professor de História desde 2017, atuando em Pernambuco desde 2016. Formado pela UFAL, Campus do Sertão em 2016.



**FIGURA 17** – Visita ao Museu Arqueológico de Xingó (MAX).<sup>46</sup>



**Fonte:** Gustavo Gomes (2014). Turma de História Antiga de 2014.1.

Considerando a figura acima sobre a visita ao museu como forma de conhecimento e diálogo com o conteúdo estudado, Bittencourt (2011) afirma que,

As visitas aos museus merecem atenção, para que possam constituir uma situação pedagógica privilegiada com o trabalho de análise da cultura material, em vista da compreensão da linguagem plástica. Mesas, vasos de cerâmica, vidro ou metal, roupas, tapetes, cadeiras, automóveis ou locomotivas, armas e moedas podem ser transformados de simples objetos da vida cotidiana, que apenas despertam interesse pelo “viver de antigamente”, em documentos ou em material didático que servirão como fonte de análise, de interpretação e de crítica por parte dos alunos (BITTENCOURT, 2011, p. 355).

Embasados em Bittencourt (2011), salientamos que esse tipo de Experiência Estética, quando realizada, leva os estudantes a saírem do ambiente escolar, fazendo com que se aproximem de fontes históricas e que possam construir uma consciência histórica mais próxima da crítico-genética, enfatizando os conteúdos históricos, problematizando e relacionando com a vida prática.

<sup>46</sup> Museu de Arqueologia de Xingó da Universidade Federal de Sergipe (UFS), foi inaugurado em abril de 2000. Surgiu como uma estratégia para permitir a manutenção da pesquisa e a preservação do patrimônio arqueológico do Baixo São Francisco, resultante do salvamento arqueológico realizado pela UFS de 1988 à 1997. A organização estrutural do MAX é constituída pela Administração Central, pelos Laboratórios de Pesquisa Arqueológica e Reserva Técnica, pelo Sítio Escola e pela Unidade de Exposições, que dá corpo e sentido ao MAX, situada no município de Canindé do São Francisco, Sergipe. Essa unidade constitui o veículo de contato mais direto tanto com os resultados da pesquisa arqueológica quanto com a comunidade local e regional. Disponível em: <https://max.ufs.br/pagina/20239>, acesso em 21/12/2023.

Nesse contexto de realização das Experiências Estéticas, durante as entrevistas, eu perguntei a todos os professores (as) se eles já realizaram algumas dessas experiências, e somente a professora Clara Pereira<sup>47</sup>, a professora Kézia Lemos<sup>48</sup> e o professor Alcides Tavares<sup>49</sup> conseguiram realizar com seus estudantes, algumas dessas Experiências Estéticas.

Clara Pereira disse com clareza,

Eu já consegui realizar pinturas, onde os estudantes deveriam representar os registros rupestres. Isso foi com uma turma de 6º ano, era legal ver as expressões que eles faziam ao ver o trabalho final. Também levei a mesma turma para visitar o MAX, e eu me recordei muito de quando fomos fazer uma visita com o professor Gustavo (CLARA PEREIRA, entrevista concedida em 15/06/2023).

A professora Kézia Lemos nos relatou que:

Outra coisa que eu consigo trazer para meus estudantes, são dinâmicas com perguntas e respostas e logo após temos um lanche coletivo, sendo um momento bem legal e interativo com a turma. Porque eles estão cansados daquele cotidiano histórico de uma professora que só vai chegar e falar e falar. Além disso, como é escola particular, não podemos fugir tanto do conteúdo, pois é cobrado que terminamos o livro didático, independente do que aconteça diversidades (KÉZIA LEMOS, entrevista concedida em 13/08/2023).

Já o professor Alcides Tavares relatou,

No quesito de pensar a sala de aula, pensar a vivência histórica, para além do lúdico, na forma extrassensorial mesmo onde o professor é capaz de pensar um ensino que o estudante pode tocar, sentir, ouvir. Eu faço isso, tem aulas que são estrelinhas em meu planejamento, onde eu me dedico mesmo. Por exemplo, esse ano eu tive uma aula sobre Peste bubônica, em que eu peguei relatos de época e planejei minha aula conforme o contexto, me caracterizei, ornamentei a sala de acordo com o conteúdo, olha, alguns estudantes ficaram assustados, mas a maioria amou a ideia e lembram sempre diversidades (ALCIDES TAVARES<sup>50</sup>, entrevista concedida em 05/10/2023).

Cabe destacar que os PCN's afirmam que é essa "concepção metodológica de ensino de História que incentiva o docente a criar intervenções pedagógicas significativas para a

---

<sup>47</sup> Nome fictício de professores (as) entrevistados (as) para a pesquisa, a fim de preservar a identidade dos (as) professores (as). Clara é professora de História desde 2022, atuando na Bahia desde 2020. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2017.

<sup>48</sup> Professora de História desde 2022, atuando em Alagoas desde 2022. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2018.

<sup>49</sup> Professor de História desde 2017, atuando em Pernambuco desde 2016. Formado pela UFAL, Campus do Sertão em 2016.

<sup>50</sup> Professor de História desde 2017, atuando em Pernambuco desde 2016. Formado pela UFAL, Campus do Sertão em 2016.

aprendizagem dos estudantes e que valoriza reflexões sobre as relações que a História, principalmente a História do Brasil, estabelece com a realidade social vivida pelo aluno” (BRASIL, 1998, p. 47). No entanto, as coisas não acontecem como está descrito no documento. Pois, na prática para tentar valorizar e direcionar os conteúdos de História para um aprendizado significativo, inclui também uma disponibilidade de materiais, estrutura, organização da própria escola e menos cobrança quanto ao conteúdo histórico. Ou seja, isso pode dificultar para o professor responsável pelo ensino de História, que corrobore com a aprendizagem histórica dos estudantes.

No entanto, os (as) professores (as) podem trabalhar com a matriz da aula histórica sem muito recursos didáticos, uma vez que tem a possibilidade de trabalhar com diversas fontes históricas que nem sempre exigem recursos didáticos e tecnológicos tão avançados e que estão indisponíveis nas escolas.

Através disso, também destacamos que não podemos ter uma formação de professores que pense somente o lúdico, o experimental, as Experiências Estéticas, até porque, isso por si só não é suficiente. É necessário pensar um currículo que viabilize e discuta sobre uma boa base teórica, articulando com a prática docente. É justamente essa articulação entre teoria e prática que ocorre durante o estágio supervisionado e as Experiências Estéticas.

Os dois relatos chamaram nossa atenção, pois se espelham em Experiências Estéticas que foram vivenciadas pelos (as) professores (as) na sua formação. Mas, acima de tudo, também chama-nos atenção o fato dos outros três professores dessa pesquisa não terem realizado nenhum tipo de experiências até do dia em que foram entrevistados. Dentre as falas, tivemos o relato do professor Alencar Diniz<sup>51</sup>,

Olha você não sabe como é difícil relacionar essas práticas pedagógicas extraordinárias com a rotina, aliás você deve saber né? Afinal também é professora. Mas, eu me refiro a tudo, primeiramente a escola, pois nem toda gestão escolar vê com bons olhos as aulas mais dinâmicas; depois temos os próprios estudantes, que nem sempre colaboram; sem citar o tempo de concluir o conteúdo dentro do prazo, isso na rede privada, porque na rede municipal tenho que atender e flexibilizar meus planejamentos devido aos inúmeros projetos que a secretaria enviar; por fim, destaco a minha disponibilidade. Menina, eu tenho vinte e quatro turmas, juntando tudo. E nossa, é tanta coisa, porque são anos diferentes, então cada turma está em um assunto diferente, e exige atividades, revisões, simulados, e trinta mil coisas. Cansa demais, aí eu sigo explicando meu conteúdo de forma tradicional mesmo. Nem um filme eu consigo trazer para as aulas, porque as escolas só tem no máximo dois ou três projetores e tem um agendamento, então quando

---

<sup>51</sup> Professor de História desde 2022, atuando em Sergipe desde 2022. Formado pela UFAL, Campus do Sertão em 2020.

vou ver não tem mais data para o período do conteúdo, pense na correria (ALENCAR DINIZ<sup>52</sup>, entrevista concedida em 13/05/2023).

Nessa entrevista o professor enfatizava o tempo todo que as experiências foram boas, mas na prática ele não conseguia desenvolver. Isso se refere a agenda do professor, os obstáculos do dia a dia são reais. Vimos que além da própria instituição, os empecilhos também se referem aos estudantes. Temos uma precarização no Ensino de História que é recorrente a todo processo de mudanças do mesmo. Ainda citamos, o tempo que o professor precisa para organizar tudo, pois seu trabalho começa antes da aula e permanece após a mesma, nesse caso, avaliações, correções, planejamento.

Enquanto a maioria das narrativas foram simples e representavam em palavras diferentes as mesmas conclusões, de aulas boas e criativas, uma aluna da disciplina de História Medieval deixou claro que,

Esse período foi marcante, aprendemos sobre a ‘Idade Média’ de uma maneira divertida, mas sem deixar de compreender todo o conteúdo; que seria passado de uma forma tradicional que não nos daria prazer em aprender o conteúdo; e sim nos tornaríamos futuros professores que não teriam prazer em ensinar para seus estudantes (Aluna de História Medieval, turma 2013.1)

Aqui um relato marcante para essa pesquisa, que é o fato de aprender durante o curso de formação de professores (as) de História outras formas de pensar o Ensino de História e de levar os estudantes a utilizarem-no na vida prática. Reforçamos que a educação histórica, quando articulada com as Experiências Estéticas, busca apresentar os conteúdos de História de uma maneira mais significativa e relacionada com a realidade. Quando falamos do processo Ensino de História e construção do conhecimento histórico dos estudantes, sabemos que “[...] o papel do professor como mediador do conhecimento entre o que é apresentado no material didático com a proposta da aula é de suma importância” (SANTOS; SANTOS, 2023, p. 163 *apud* RAMALHO, 2019, p. 45). Ou seja, não depende somente do material utilizado, não depende somente da participação da turma, nem tão pouco da vontade do professor.

Quando falamos sobre o uso dessas Experiências Estéticas durante as aulas de História, nos referimos ao conjunto, e desse, o professor se torna o mais importante, já que ele por si só é capaz de evidenciar esse conceito de aulas prazerosas. Enfatizamos que essas aulas são

---

<sup>52</sup> Professor de História desde 2022, atuando em Sergipe desde 2022. Formado pela UFAL, Campus do Sertão em 2020.

voltadas para o momento em que o professor pode pensar e planejar momentos de problematização dos conteúdos históricos, ao mesmo em que respeita a cultura histórica de cada estudante e também o pensamento histórico que cada um possui, relacionando estão, o passado e o presente.

Nas aulas de História Medieval também foram realizadas Experiências Estéticas, dentre elas tivemos como aporte para essa pesquisa<sup>53</sup>: poesias, produção de jogos, exibição de documentário, debates, resumos, seminários e apresentações dos trabalhos lúdicos.<sup>54</sup>

**FIGURA 18** – Poesia trovadoresca com cantiga de amor ou cantiga de amigos.



**Fonte:** Gustavo Gomes (2013). Turma de História Medieval de 2013.1

---

<sup>53</sup> Ver ementa da disciplina em anexos.

<sup>54</sup> Essas apresentações aconteciam no pátio da UFAL, Campus do Sertão, no período da noite e era sempre um dia muito esperado por todos os discentes do curso de História.

**FIGURA 19** – Seminários sobre a Igreja Católica no século XII.

**Fonte:** Gustavo Gomes (2015). Turma de História Medieval de 2015.1.

Observamos que a discussão sobre a Igreja Católica, que é demonstrada na figura 19, é muito recorrente e normalmente é vista pelos estudantes de maneira receptiva. Porém, isso retoma às possibilidades de discutir junto das Experiências Estéticas, outras religiões durante as aulas de História, inclusive religiões de matrizes africanas que ainda são vistas de maneira tão preconceituosa e como se fossem relacionadas ao mal.

Dando importância as Experiências Estéticas da figura 16, é possível considerar que, quando os estudantes participam de atividades que envolvem o acesso às imagens, objetos, gravuras e materiais de época, nesse caso em especial, objetos que retomam a Idade Medieval, estes são capazes de situarem os estudantes quanto ao tempo mais distante, apontando aspectos de sua própria experiência pessoal e dos acontecimentos históricos (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Nessa situação, as autoras Schmidt e Cainelli (2004), nos atentam para os desafios frente ao Ensino de História, em levar os estudantes a compreensão das múltiplas temporalidades, demonstrando que essas estão interligadas no contexto histórico. Por exemplo, quando trabalhamos em sala de aula sobre as civilizações antigas, pois, elas influenciam diretamente na organização social; estudamos outros povos porque a nossa sociedade está relacionada às trajetórias do passado. Dessa forma, “o trabalho com as noções temporais precisa incluir, de maneira clara e explícita, a compreensão dessas temporalidades” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 80).



**FIGURA 20** – Produção de jogo lúdico sobre o conceito cristão de bem e mal



**Fonte:** Gustavo Gomes (2013). Turma de História Medieval de 2013.1.

Chamamos a atenção para a produção desse jogo, pois a partir dele o Ensino de História pode viabilizar outros meios de discussão. Por exemplo, através de um jogo didático como esse, os professores (as) podem problematizar junto aos estudantes, trazendo novas discussões acerca de antigos embates sobre a Igreja Católica, desconstruindo também aquela visão etnocêntrica, de que somente esta religião é boa e correta, e qualquer outra que seja contrária, é ruim e está relacionada ao mal.

É importante ressaltar que normalmente os materiais produzidos eram expostos também como uma forma de incentivo a criatividade e ‘gatilho’ para os estudantes que ainda iriam estudar as disciplinas. Durante a entrevista realizada, os (as) professores (as) foram perguntados se consideravam importante a experiência estética realizada no curso de História. Seguindo essa linha de pensamento a professora Nádia Campos<sup>55</sup> respondeu que, “sinceramente eu gostava demais. O interessante é que no dia da socialização no pátio todo mundo ficava encantado com as produções dos colegas, umas mais interessantes que a outra. O esperado era também para testar se os materiais davam certo na prática” (NÁDIA GOMES, entrevista concedida em 20/03/2023).

<sup>55</sup> Professora de História desde 2020, atuando no Ceará desde 2021. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2019.

Sobre as aulas de História Antiga e História Medieval a professora Clara Pereira<sup>56</sup> relatou durante a entrevista que “na UFAL eu amava as aulas de História Antiga e Medieval, acho que me descobri professora ali” (CLARA PEREIRA, entrevista concedida em 15/06/2023). É interessante retomar as narrativas dos diários, pois como já foi mencionado, nem todos os discentes iniciaram o curso com o objetivo de atuar na sala de aula.

Dialogando com isso, uma aluna da disciplina de História Antiga afirmou em seu diário que “se eu chegar a me formar, quero que saiba antes de tudo que: a História me conquistou através das suas aulas, pois até então, meu objetivo não era ser historiadora” (Aluna de História Antiga, turma de 2013.2). Aqui, percebemos uma dúvida sobre o futuro, se a aluna irá seguir ou não à docência, visto que esse não era seu objetivo. Mas, também notamos uma narrativa que nos leva a pensar na identidade do professor, e como essa identidade influencia na construção do seu perfil ao longo do tempo, se articulando com os tipos de consciência histórica que os (as) professores (as) auxiliam os estudantes a formarem ao longo do tempo. Portanto, evidenciamos que o professor forma a sua consciência histórica e também contribui para a dos (as) estudantes. Por isso, temos vários professores (as) com identidades e formas de atuar na sala de aula distintas (Marshal, 2011).

Em outro diário, encontramos o seguinte relato:

A minha postura frente a este curso, pode ser avaliada da seguinte forma. Por inúmeros motivos consideráveis, eu não pude me doar plenamente tanto a essa disciplina quanto as outras. Todos possuem dificuldades em suas vidas, isso é irrefutável, no entanto, uns mais que outros. O que leva muitas vezes a se fazer coisas pela metade como é o meu caso neste momento. É bem verdade que quem sabe talvez, se eu tivesse em outra situação, como as vezes me pego a pensar... estivesse eu, aos vinte e um anos como sonhei entrar, minimamente na faculdade, pudesse estar até pior... fosse até mais irresponsável! [...] Enfim, tenho muito respeito pela disciplina, curso, professor, porém a minha postura é a de estudante devedor, em falta com a disciplina e comigo mesma (Aluna de História Medieval, turma de 2015.1).

Outra disciplina também foi palco das Experiências Estéticas, destacamos as atividades realizadas na disciplina de História da África. Essa disciplina se desenvolveu com Experiências Estéticas voltadas para a exibição de documentários, filmes, debates, seminários, produção de jogos e materiais didáticos, entre outros<sup>57</sup>. Sobre os conteúdos pensados para a disciplina, destacamos a seguinte narrativa exposta em um dos diários,

---

<sup>56</sup> Professora de História desde 2022, atuando na Bahia desde 2020. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2017.

<sup>57</sup> Ver ementa da disciplina em anexos.



(...) documentário é importante no sentido de fazer uma reconstrução visual e oral das memórias de terreiros das matrizes africanas no Brasil, buscando quebrar alguns tabus sobre o significado desses cultos para maioria das pessoas que desconhecem a riqueza e o valor que possuem para adeptos e principalmente que não possuem nada de demoníaco como infelizmente muitas pessoas acreditam (Aluna de História da África, turma 2014.2).

Refletimos, no entanto, consideramos que muitas linguagens são consideradas tracionais na aula de História, enquanto as produções audiovisuais como documentários, filmes, séries, novelas, músicas, podem inspirar os estudantes a se atentarem aos fatos que serão exibidos e apresentados, assim como os estudantes também podem compreender de forma diferente, algo que eles (as) ainda têm preconceitos; até porque a visão eurocêntrica que é inerente à sociedade, vai passando de geração em geração. Dessa forma, nos apropriamos da famosa frase de Nelson Mandela (1918-2013), quando afirma que, “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”. Complementando, creio que as pessoas também podem ser ensinadas a desconstruir esses pensamentos preconceituosos, sendo que, muitos desses conteúdos históricos, de caráter preconceituoso, são, na maioria das vezes, desconhecidos e reflexos da cultura histórica das diferentes sociedades.

A ementa revelou atividades que envolviam o tempo todo os discentes, como nas disciplinas citadas anteriormente. Mas, nessa disciplina temos o destaque para o ‘preconceito’ que se tem com as religiões de matriz africana. Para coincidir com esse pensamento tivemos a narrativa que afirmava “a aula foi muito boa, em que tirei muitas dúvidas e antes opiniões sobre o candomblé, hoje posso a ver de outra maneira, mais clara” (Aluna de História da África, turma de 2014.1). Ou seja, deduzimos que essa forma mais clara representaria um rompimento com o preconceito estabelecido antes pela própria aluna. Aqui enfatizamos que as visões preconceituosas sobre os povos africanos e tudo que se relaciona está enraizado na nossa sociedade. São pensamentos construídos ainda na primeira etapa da socialização, que incluem muito a família e o berço de formação religiosa que cada estudante está inserido.

Primeiro, quando comparados aos diários das disciplinas de História Antiga e Medieval, percebemos que os diários da disciplina de História da África seguiram um padrão, todos eram resumidos, os detalhes das aulas eram sintetizados, apresentados de maneira rápida e simples, como se os estudantes não estivessem estimulados a dissertar sobre os conteúdos relacionados, ou simplesmente não quisessem.

A ementa da disciplina envolvia a análise do Livro Didático (LD), muito direcionado. Os discentes iriam observar como o povo negro é representado e qual constância se dava aos

conteúdos que envolvia o considerado ‘berço da humanidade’, o continente africano. Além do mais, esse processo de análise do LD representava muito mais, era o momento em que os discentes podiam se atentar para alguns aspectos e também poderiam perceber a importância de escolher uma coletânea que se preocupa com o processo de ensino e aprendizagem e como ele acontece na prática e dia a dia dos professores (as) de História.

Então, dentre as atividades desenvolvidas na disciplina de História da África, destacamos a análise do LD seguido de apresentação e a aula intitulada *Polêmicas sobre as origens da História africana (excertos textuais)*, uma vez que a disciplina pensou ir além do esperado para o curso. Além disso, os estudos e produções direcionados a toda disciplina de História da África abrange a Lei nº 11645/2008, pois através dela o currículo da disciplina de História, precisa por obrigatoriedade compor conteúdo de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena (PAULA; BAUMGARTEN, 2023).

Enfatizamos agora, que os trabalhos lúdicos que eram apresentados seguiam um modelo de avaliação<sup>58</sup>, ou seja, não era somente montar qualquer jogo, sem objetivo específico ou sem dialogar com o conteúdo.

**FIGURA 21**– Produção de Catálogo musical sobre História da África

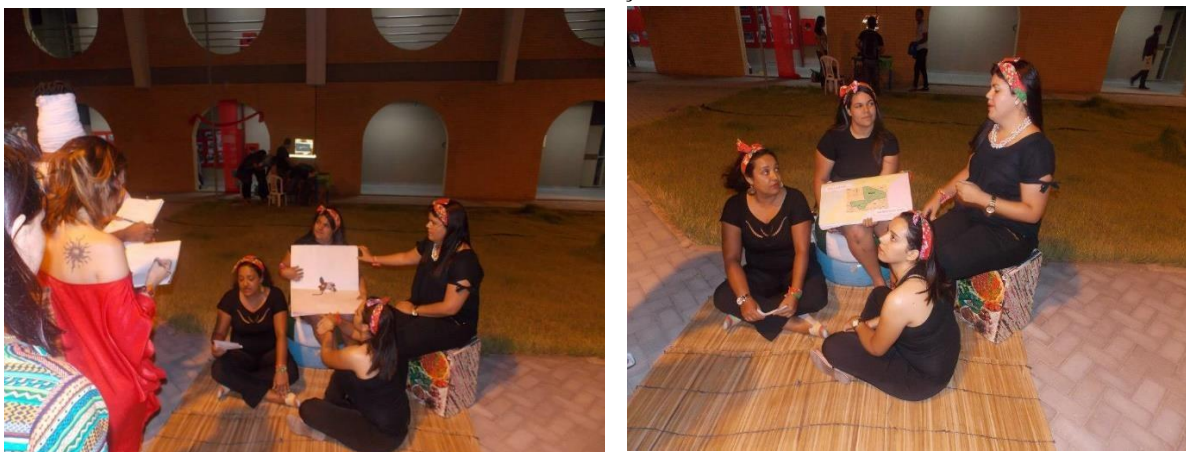


**Fonte:** Gustavo Gomes (2014). Turma de 2014.1

---

<sup>58</sup> Ver anexo II.

**FIGURAS 22 e 23** - Produção de livro lúdico sobre a África



**Fonte:** Gustavo Gomes (2014). Turma de História da África de 2014.1

Citamos a importância de todo material produzido durante as aulas de História da África, justamente por ser considerado um tema sensível. Nessa disciplina os discentes estudaram outros contextos e visões sobre o continente e povo africano.<sup>59</sup> Do documentário até a própria apresentação, o objetivo da disciplina era desmistificar a visão preconceituosa que ainda existe no campo educacional. Em um dos diários da disciplina de História da África, o estudante escreveu o seguinte “o professor [...] nos presenteou com um búzio como lembrança. Amei, porque o utilizo em sala quando ministro aula sobre África” (Aluna de História da África, turma de 2014.1). Percebe-se com o relato que a aluna já atuava como professora de História, mas o que nos atenta foi o fato do búzio ser algo simples, que pode ser comprado facilmente, mas a aluna afirmou que depois de receber passou a usar em suas aulas. Infelizmente, somos cientes do tabu que ainda existe em torno dos conteúdos de África e os novos modelos de formação de professores (as), mais contemporâneos, sinalizam para as tentativas de minimizar esses efeitos nas aulas de História.

É necessário e importante problematizar todo o preconceito existente não apenas com as religiões de matriz africana, mas com todos os conteúdos que envolvem os afro-brasileiros. Sabemos que a nossa sociedade trás as marcas do processo de colonização, em que a população negra e tudo que dizia respeito a ela era colocado de lado. Existe um despreparo por parte da maioria dos professores (as) para ensinar e trabalhar os conteúdos relacionados à História da África. Dependendo de como eles são trabalhados em sala de aula, pode levar a reforçar o preconceito já existente nas próprias escolas. O preocupante é que a sociedade sempre foi e segue sendo preconceituosa. Além disso, somos cientes que mesmo com a obrigatoriedade da

<sup>59</sup> Ver ementa da disciplina em anexos.

Lei 10.639/03<sup>60</sup> a grande maioria da população ainda permanece preconceituosa e nas escolas os conteúdos sobre os afro-brasileiros ainda são considerados temas difíceis de se trabalhar.

Dessa forma, aulas de História da África e dos povos afro-brasileiros podem ser trabalhadas fazendo uso das Experiências Estéticas, buscando quebrar os preconceitos existentes, e principalmente, trazendo a possibilidade de pensar o currículo da disciplina de História, enfatizando a Lei 10.639/03 e sua eficiência na prática. No véis dessa discussão, a UFAL, *Campus do Sertão*, também realiza, por meio do Projeto de Extensão e Equipamento Cultural da UFAL “Abí Axé Égbe (Nasce a força da comunidade)”,<sup>61</sup> a busca por viabilizar um Ensino de História mais aberto a novas perspectivas, como já foi afirmado por Barca (2006).

Seguindo as discussões sobre as disciplinas que utilizaram as Experiências Estéticas, analisamos as disciplinas de Técnicas de Pesquisa Histórica e Estágio Supervisionado não tivemos registros de narrativas escritas em diários, pois a Experiências Estéticas utilizada para as aulas foram pensadas de outra maneira. Contamos, contudo, com as fotografias que nos ajudaram a ilustrar e pensar as Experiências Estéticas que foram pesquisadas e ementas das disciplinas, como relatamos anteriormente. Sobre a turma de Técnicas de Pesquisa Histórica, os discentes realizaram seminários, exibição de filmes, momento em que também foram realizados debates e uma avaliação<sup>62</sup> sobre ele, discussão sobre a música e o Ensino de História, as Histórias em Quadrinhos no Ensino de História, análise de fontes históricas, exposição oral do conteúdo e literatura no Ensino de História.<sup>63</sup>

Sobre a avaliação e debate sobre a exibição dos filmes, Marc Ferro (1992) evidencia a importância desse processo pós-apresentação. Em primeiro momento, é notório que as Experiências Estéticas não podem ocorrer de qualquer forma, sem dialogar com o conteúdo, ou até mesmo só para dinamizar a aula e forma de passar o tempo. Dessa forma, é essencial a análise do filme, principalmente contextualizar todo o documento, levando em conta, os personagens, as falas, o cenário, o tempo histórico, o público alvo, a produção, a crítica que deseja fazer, as relações de socialização que o filme estabelece, o texto, e principalmente a narrativa.

---

<sup>60</sup> Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

<sup>61</sup> O Abí Axé Égbe é um grupo de extensão que enfatiza o combate ao racismo e preconceito através de pesquisas, oficinas, apresentações e debates. O Abí Axé Égbe iniciou suas atividades no ano de 2013, completando exatamente 10 anos, sob coordenação e orientação do professor Gustavo Gomes. O grupo já realizou publicação de livro com pesquisas realizadas em torno da temática afro-brasileira, contando com a participação de pesquisadores que fazem parte do projeto; além de apresentações em grandes palcos; desfiles de carnaval; conexões com outros grupos de resistência negra em Alagoas e demais estados do Brasil.

<sup>62</sup> Ver em anexos.

<sup>63</sup> Ver em anexos.

Nos chama atenção nessa disciplina o cuidado que se teve com o acesso as diversas fontes históricas. Quando o historiador realiza o trabalho com o passado, as fontes se tornam essenciais. As fontes são a base para nossa compreensão sobre os acontecimentos do passado e mesmo com as práticas pedagógicas mais tecnológicas que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Através delas é possível se conectar com artefatos que são as evidências determinado período histórico. Nessa perspectiva,

São várias fontes que podem ser trabalhadas em sala de aula, entre elas estão: fotografias, imagens, picturais, textos, relatos, citações, biografias, tabelas, mapas, tirinhas de quadrinhos, charges, gráficos, sugestões de filmes, documentários, sites, livros, museus virtuais, jogos eletrônicos, brincadeiras, atividades, entre outros (PAULA; BAUMGARTEN, 2023, p. 186).

Dessa maneira, a disciplina de Técnicas de Pesquisa Histórica buscou utilizar outros tipos de fontes históricas por meio das Experiências Estéticas, momento em que os discentes puderam tocar, ver e problematizar os conteúdos da vida prática.

Nas figuras 24 e 25, logo abaixo, podemos observar as Experiências Estéticas que foram desenvolvidas com o uso “cartas”, para pensar os conteúdos de História. Entretanto, também é possível que os (as) professores (as) utilizem as cartas para trabalhar com os estudantes a noção de tempo, quando consideram o tempo de envio e recebimento das mensagens por cartas, assim como relacionar com a atualidade, em que tudo é pensado de forma rápida, levando a sociedade a ler, enviar e ouvir mensagens de forma acelerada. Destacamos aqui que o tempo em si não mudou; o que mudou foram os hábitos das sociedades atuais que passaram por profundas transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas, dando a sensação de que o tempo hoje em dia passa mais rápido.

**FIGURA 24** – Seminário sobre cartas

**Fonte:** Gustavo Gomes (2013). Turma de Técnicas de Pesquisa Histórica de 2013.1.

**FIGURA 25** – Seminário sobre cartas

**Fonte:** Gustavo Gomes (2013). Turma de Técnicas de Pesquisa Histórica de 2013.1.

Chamamos a atenção para as diversas perspectivas que podem ser problematizadas com através de Experiências Estéticas como essa. Primeiramente, a noção de organização e desenvolvimento da sociedade ao longo do tempo, visto que antes esse era um meio de comunicação bastante utilizado, pois a internet não existia. Em segundo momento os professores podem relacionar com as novas formas de comunicação, com a tecnologia e o mundo globalizado. De certa forma, o Ensino de História pode articular facilmente essas Experiências Estéticas com a relação passado e presente, citada por Rüsen (2001).

A relação passado e presente também fica muito evidente nessa Experiência Estética, pois é o momento que os estudantes podem ter acesso, explicar e discutir com detalhes, qual era o objetivo das cartas, quanto tempo demorava uma comunicação via carta, se existiam



profissionais responsáveis por esse trabalho, se sim, quem eram, entre outros questionamentos e problematizações que podem se apresentar nesse contexto.

“Damos atenção [...], pois percebemos que fontes históricas podem ser objetos geradores e provocadores de problematizações” (RODRIGUES; FELIX, 2023, p. 324). Dialogando com essas experiências, o professor Alcides Tavares<sup>64</sup> destacou na entrevista que realizou uma atividade, “no início do ano letivo um baú das especiarias e cartas onde cada estudante deveria guardar um objeto que fosse importante e o mesmo só iria ser entregue no último dia de aula” (Alcides Tavares, entrevista concedida em 05/10/2023). Ademais, é considerável mencionar que “[...] os estudantes são convidados a analisar fontes históricas, tais como documentos, fotografias, vídeos e outros materiais, com o intuito de compreender os eventos históricos e suas implicações no presente” (SILVA; BAUMGARTEN, 2023, p. 466).

A disciplina de Estágio Supervisionado I seguiu um modelo de produções por meio de simpósios. Percebemos através da ementa,<sup>65</sup> que os discentes deveriam pensar em matérias lúdicas referentes ao tema que foram sorteados, entre eles tinham: Jogos no Ensino de História, História Indígena no Ensino de História e A Tecnologia no Ensino de História. Cabe ressaltar, que os simpósios também seguiam o padrão. Ou seja, da mesma forma que acontece em eventos, os discentes do curso, como um todo, podiam fazer inscrições e ao final dos simpósios iriam receber uma declaração referente a participação na oficina. Trouxemos algumas fotografias sobre esses simpósios.

**FIGURA 26** – Produção de jogos na Oficina de História Indígena.



**Fonte:** Gustavo Gomes (2016). Turma de Estágio Supervisionado I de 2016.1.

---

<sup>64</sup> Professor de História desde 2017, atuando em Pernambuco desde 2016. Formado pela UFAL, Campus do Sertão em 2016.

<sup>65</sup> Ver em anexo.

**FIGURAS 27 e 28** – Produção de jogos na Oficina de História Indígena.



**Fonte:** Gustavo Gomes (2016). Turma de Estágio Supervisionado I de 2016.1.

As fotografias acima tratam de uma oficina de História indígena em que os discentes precisaram montar jogos com a temática supracitada, e demonstraram no final da oficina como funciona, quais foram os objetivos do jogo criado, para que turma era direcionado, como os (as) professores (as) podem avaliar a aprendizagem do jogo, entre outros aspectos.

Chamamos atenção para o fato da produção realizada pelos discentes que estavam participando, pois além de terem acesso às várias maneiras de trabalhar a temática indígena na aula de História, ainda puderam viabilizar e flexibilizar o ensino. Dessa forma, os professores (as) podem planejar aulas que faça com que os estudantes pensem, problematizem e discutam sobre a cultura indígena que tanto influencia a nossa história e o próprio cotidiano deles. A produção dos jogos servia justamente para demonstrar que a utilização das Experiências Estéticas, através de jogos ou materiais didáticos, podia ser organizada de maneira rápida ou longa, com uso de muitas fontes históricas.



**FIGURA 29** – Objetos indígenas levados para a oficina de História Indígena

**Fonte:** Gustavo Gomes (2016). Turma de Estágio Supervisionado I de 2016.1.

Enfatizamos a importância de pensar possibilidades para trabalhar com a temática indígena nas aulas de História. É importante ressaltar que a partir da obrigatoriedade da Lei 11.645/08<sup>66</sup>, os (as) professores (as) de História precisam (re)organizar e pensar em aulas que possam discutir e problematizar os problemas que os indígenas ainda enfrentam, como por exemplo, o acesso e a distribuição de terras.

Temos uma vantagem com relação as Experiências Estéticas que foram demonstradas nas figuras 27, 28 e 29, uma vez que há inúmeras fontes históricas e de fácil acesso no nosso estado, inclusive alguns objetos podem ser encontrados no dia a dia dos estudantes, pois a UFAL, *Campus do Sertão* fica localizada nas redondezas de algumas aldeias. Dessa forma, muitos discentes são indígenas. Além disso, enfatizamos que objetos podem ser apresentados na aula de História, demonstrando que são carregados de significados e que fazem parte das culturas dos povos indígenas.

Segundo Silva (2022):

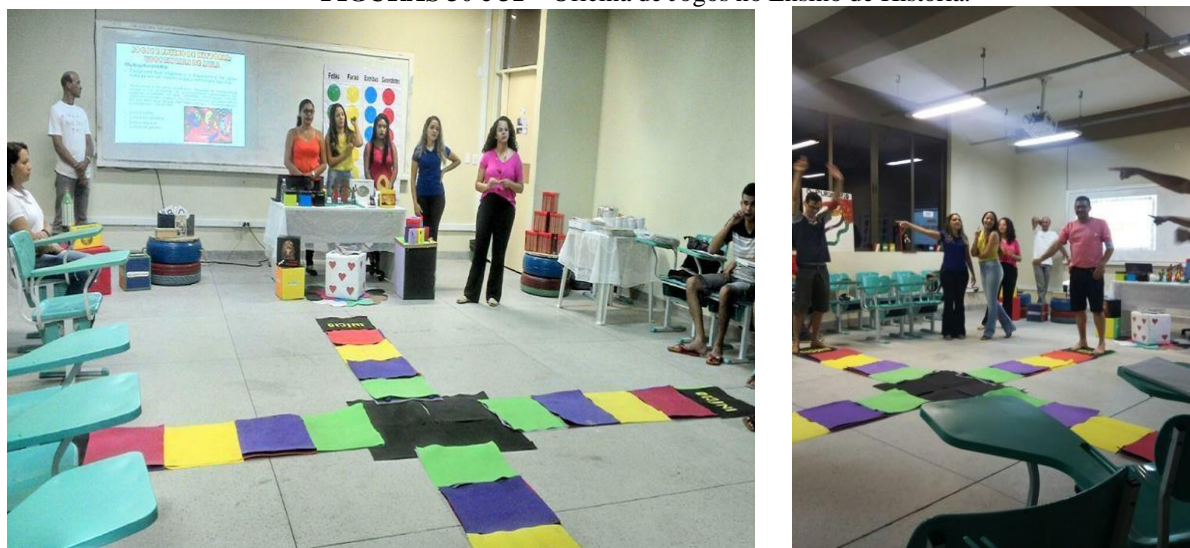
O currículo deveria se concentrar em uma abordagem intercultural, demonstrando a relevância social da abordagem da temática indígena nas salas de aula indígenas e não indígenas, contribuindo assim para uma prática educacional emancipadora em concordância com a perspectiva crítica do currículo (SILVA, 2022, p. 98).

<sup>66</sup> Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena no ensino básico.

Em diálogo com as Experiências Estéticas, a temática indígena contribuiu e contribui para uma aprendizagem que investiga e aguça as curiosidades dos estudantes sobre os objetos e sobre o contexto relacionado aos indígenas, sobretudo para compreender o passado desses povos.

Além da oficina sobre História indígena, a disciplina de Estágio Supervisionado I também propiciou outras oficinas voltadas para *O uso das tecnologias no Ensino de História* e outra sobre *Jogos no Ensino de História*, tal qual, observamos nas figuras 30 e 31, abaixo.

**FIGURAS 30 e 31** – Oficina de Jogos no Ensino de História.



**Fonte:** Gustavo Gomes (2016). Turma de Estágio Supervisionado I de 2016.1.

Posto tudo que foi dito, enfatizamos que as Experiências Estéticas foram analisadas como atividades positivas pela maioria dos discentes. Como já mencionamos, algumas falas foram simples e somente cumprindo com o que foi pedido, de maneira mais descritiva, sendo que num dos diários analisados, as Experiências Estéticas aparecem como ponto negativo.

Essa oficina de *Jogos no Ensino de História* foi organizada pela equipe que eu fazia parte e foi pensada com o intuito de problematizar o uso de jogos didáticos, assim como detalhar os passos para construção, utilização e avaliação deles. Na oportunidade, a sala de aula estava repleta de jogos variados, pois o ideal era que os discentes refletissem sobre a relação e adaptação dos conteúdos de História com qualquer um dos jogos didáticos que estavam sendo expostos.

Para finalizar a oficina, os discentes deveriam criar novos jogos. Em primeiro momento, deveriam escolher a turma e o conteúdo e, em seguida, definir o jogo, apresentando-o e definindo as formas de avaliação.

Em linhas gerais, todas as oficinas propuseram aos discentes da graduação o acesso a diferentes Experiências Estéticas, na tentativa de problematizar o Ensino de História pelo viés das oportunidades de trabalhar os conteúdos. Nessas atividades, os professores (as) podem construir juntos com os estudantes, uma consciência histórica que mais se aproxima da crítico-genética, atribuindo significados e sentidos às experiências do passado, conforme Rüsen (2001) defende.

Ademais, mostramos no quadro 7 algumas falas conclusivas encontradas nos diários de cada disciplina analisada nessa dissertação.

**Quadro 7** – Algumas considerações finais nos diários

História Antiga <sup>67</sup>	<p>“[...] essa disciplina me agregou muito conhecimento, e me tornará um futuro professor/a de História inovador, que levarei a História para meus futuros estudantes de uma forma que todos aprendam e que sejam formadores de suas próprias convicções.”</p> <p>“As aulas me ajudaram a pensar o Ensino de História longe do tradicional, principalmente as sociedades antigas que eram tão parecidas e tão diferentes ao mesmo tempo”.</p> <p>“[...] espero que eu possa trabalhar como professora um dia e com certeza irei lembrar de suas aulas professor Gustavo. Tentarei pelo menos realizar uma dessas atividades, acho que será proveitoso para meus futuros estudantes.”</p> <p>“No início do curso eu não me identificava muito com a História em si, mas aprendi a gostar e me identificar com os conteúdos. Essas atividades e trabalhos mais diferenciados me cativaram.”</p> <p>“A disciplina de História Antiga está sendo inovadora na minha vida. Algo diferente de tudo o que vi e ouvi no decorrer do curso de História no período do colegial. [...] Já não vou mais sair da UFAL da mesma maneira que entrei.”</p>
História Medieval <sup>68</sup>	<p>“As aulas de Medieval nunca foram monótonas, sempre tinha algum grupo com uma criatividade e nós adoramos, não fica cansativa nem os seminários, aulas ou simpósios.”</p>

<sup>67</sup> Relatos do ano de 2014.1.

<sup>68</sup> Relatos do ano de 2013.1.

	<p>“Obrigada professor Gustavo por nos mostrar que as aulas de História não precisam ser tradicionais e que quando pensamos as aulas diferentes e mais dinâmicas podemos aprender e fixar o conteúdo mais rápido. Espero te encontrar na disciplina de História da África, já estou ansiosa (risos).”</p> <p>“Enquanto uma pessoa religiosa, eu fiquei muito surpresa com a trajetória que a Igreja Católica teve na Idade Média. Mas, confesso que não me assustou. Porque estudar sobre o passado pode ser uma surpresa. Eu gostei muito de todos os materiais que foram trazidos para a sala nas apresentações, isso fez uma ligação muito boa do que estava sendo estudado com objetos comuns do nosso dia a dia.”</p>
História da África <sup>69</sup>	<p>“Foram aulas muito ‘bacanas’ ou melhor interessantíssimas, onde várias dúvidas sobre o candomblé foram trabalhadas.”</p> <p>“O mais legal dessa disciplina é que nós pudemos estudar com detalhes alguns sobre o continente africano, porque os livros didáticos não trazem essa abrangência de ideias.”</p> <p>“Muito obrigada por ter nos dado essas aulas maravilhosas, onde até quando para gente era uma aula monótona, as discussões foram profundas.”</p>

**Fonte:** Autora (2023).

Através das falas anunciadas acima podemos aperceber o quão valioso o trabalho com as Experiências Estéticas representou na vida de cada discente de graduação. Seja de maneira positiva, negativa, enfadonha ou como alguns relatos um “trabalho que deu trabalho”.

---

<sup>69</sup> Relatos do ano de 2014.1.

Chamamos a atenção para a última fala do quadro 7, em que o/a discente enfatiza as Experiências Estéticas para o próprio perfil do professor, ou seja, não é necessário pensar as aulas de História somente com o uso de materiais didáticos. A discussão, o debate, os encaminhamentos que são direcionados pelo professor/a em sala são essenciais nesse processo de construção do conhecimento histórico. Definimos através disso, que o professor/a é o estético, pois para uso das Experiências Estéticas em uma aula de História é preciso (re)pensar o ensino para corroborar com a aprendizagem histórica.

Pensando nessas narrativas conclusivas sobre as Experiências Estéticas durante o curso de formação de professores (as) de História, intercalamos com a experiência na sala de aula, atualmente. Os mesmos discentes que relataram essas narrativas conclusivas nos diários do período da graduação, quando foram questionados, durante a entrevista, se conseguem realizar alguma das Experiências Estéticas em sala de aula, frisam com clareza que nem sempre planejam esse tipo de atividade, e justificam em suas falas que a agenda docente é muito extensa. Nesse caso, os professores (as) de História que foram entrevistados/as possuem hoje uma consciência sobre o uso das Experiências Estéticas que vivenciaram no curso e consideram que são muito importantes no processo da aprendizagem histórica, pois conseguem analisar o que vivenciaram. Contudo, não conseguem utilizar, constantemente, as Experiências Estéticas em sua prática docente.

Cabe contextualizar que dos oitenta e seis diários analisados para essa dissertação somente uma narrativa apresentou ponto negativo referente as Experiências Estéticas vivenciadas no curso de graduação em História.

O discente afirmou que,

Sobre “o ponto negativo”, acredito que, para os seminários e oficinas deveria haver uma maior orientação para elaboração dos mesmos. Essa orientação diz respeito às referências bibliográficas e como deve ser a execução, principalmente da oficina, naquilo que é proposto. Talvez tenha sentido falta da orientação [...]. Também a comunicação entre os discentes foi deficiente o que dificultou, de certa forma, o desenvolvimento (Aluno de História Antiga, turma de 2015.1).

Considerando a narrativa vista como ponto negativo acima, afirmamos que por um lado, talvez tenha faltado a participação mais efetiva dos discentes durante as Experiências Estéticas. Falamos sobre uma proximidade que pode levar os discentes a se questionarem, a imaginarem situações hipotéticas em que as experiências possam alcançar os objetivos propostos de maneira positiva. No curso de formação de professores, o planejamento das Experiências Estéticas, por

parte dos discentes, também cobrava um posicionamento de parar, pensar, planejar, analisar as possibilidades e nem todos os discentes estavam prontos ou dispostos a essas situações.

Por outro lado, as Experiências Estéticas precisam ser trabalhadas justamente com esse objetivo, de fazer o discente preparar o uso das Experiências Estéticas antes, durante e depois. Ainda mais, preparar as atividades pensando que as Experiências Estéticas podem problematizar inúmeras questões, usando sentidos e significados como é discutido por Rösen (2022).

Em outro véis, as Experiências Estéticas precisam, acima de tudo, evidenciar que a aula de História não é somente divertida e prazerosa, mas, sim, que ela é repleta de significados, ou seja, tudo que é, e como é usado em sala de aula precisa fazer sentido na vida dos estudantes.

Essa fala negativa que foi citada em um dos diários, nos leva a questionar o perfil de discente que o curso de História da UFAL, *Campus do Sertão* tinha no período de 2013 a 2016. Já citamos na introdução dessa pesquisa o desenvolver da cidade de Delmiro Gouveia, sua estrutura econômica e população local. Dessa forma, percebemos que as críticas ao curso de formação inicial de professores (as) não se voltaram apenas para as aulas da universidade, o discente também assume seu papel de culpa nesse processo, além do que, a maioria dos discentes do curso de História assumiam outras responsabilidades no cotidiano, como por exemplo, trabalhar os dois turnos.

Todos os materiais que foram produzidos no curso de graduação em História pela UFAL, *Campus do Sertão* eram disponibilizados na sala de professores (as) de História. Eles podiam ser emprestados para professores (as) da rede municipal ou privada de ensino, para os discentes que estavam fazendo estágio supervisionado.

Podia-se emprestar o material que foi produzido pelos (as) discentes. Dessa forma, para que fosse emprestado aos discentes do curso de História ou aos professores (as) da rede de ensino de Delmiro, era necessário assinar um livro de protocolo, onde todo material didático ficaria registrado e sob responsabilidade do discente/estagiário (a) ou professor (a) que havia solicitado. No livro, era destacado a data em que o material estava sendo emprestado, junto da assinatura; da mesma forma ocorria quando o material era devolvido ao *Campus do Sertão*.





**FIGURA 33** – Estante de jogos voltados para o Ensino de História

Fonte: Autora (2019).

Junto dos jogos e materiais didáticos, que ficavam disponíveis para empréstimos, os discentes do curso de História, que vivenciaram os períodos com as Experiências Estéticas, também tinham à disposição figurinos de época, no qual, os professores poderiam levar para a sala e pedir que algum estudante vestisse ou até mesmo deixar exposto para dialogar com o conteúdo estudado na aula.



**FIGURA 34-** Cabides com algumas vestimentas de época

**Fonte:** Autora (2019).

Atualmente, devido à falta de logística nas salas da UFAL, *Campus do Sertão*, todos os jogos, materiais didáticos e as vestimentas de época que foram produzidas no curso de formação de professores (as) de História foram doados para Escola Estadual Watson Clementino de Gusmão Silva<sup>71</sup>. A justificativa para doação foi dada pela falta de espaço para guardar todos os materiais no *Campus do Sertão*.

Hoje, seguindo um novo currículo, nas disciplinas de História Antiga, História Medieval, História da África, História e Cultura Afro-brasileira e as ACE, que são ministradas pelo professor Gustavo Gomes, e as disciplinas de Prática de Ensino (1 a 4), especialmente a de Prática de Ensino 3, ministrada pela professora Luana Tamano, também realizam atividades, utilizando as Experiências Estéticas com os discentes do curso de formação inicial de professores (as) e que foram trabalhadas nessa pesquisa. É muito importante a

---

<sup>71</sup> Instituição que cedeu espaço para aulas da UFAL – *Campus do Sertão*, pois o prédio ainda não tinha concluído as construções.

continuidade dessas atividades no *Campus do Sertão*, na qual os discentes podem vivenciar além de um novo modelo de curso de graduação, uma relação mais próxima entre a teoria e prática, na oportunidade de aprender formas diferenciadas de ensinar os conteúdos históricos, aproximando com a realidade dos estudantes.

Nessa circunstância, acrescentamos a fala da professora Kézia Lemos<sup>72</sup> em que afirma:

Não podemos negar, que a teoria e prática docente muitas vezes são opostas. Pra gente ter noção, o conteúdo e avanço no ensino de História vai muito da turma, pode acontecer em muitas disciplinas, mas em História nós temos a obrigação de possibilitar um ensino e aprendizado crítico, que o aluno possa ser capaz de interpretar fatos e entender os contextos, os motivos e as diversidades (KÉZIA LEMOS<sup>73</sup>, entrevista concedida em 13/08/2023).

Diante de tudo que foi exposto, percebemos a formação teórico-prática que acontece na UFAL, *Campus do Sertão*, através das Experiências Estéticas são vistas de maneira contributiva. As experiências estéticas tentam aproximar a prática docente ainda na teoria durante o curso de graduação, sendo um incentivo para uma prática docente mais ativa e participante. Porém, nem sempre é possível utilizar Experiências Estéticas em sala de aula, ou com frequência. As lutas vivenciadas no âmbito educacional representam as tentativas de romper com a racionalidade técnica no ensino, em que as aulas precisam acontecer perante inúmeras dificuldades presentes no próprio ambiente escolar. É nítido que as frustrações são perceptíveis aos professores (as), pois deixaram isso claro durante suas falas na realização das entrevistas. As propostas realizadas na UFAL, *Campus do Sertão*, buscam romper com essa tradicionalidade do ensino através das Experiências Estéticas, pensadas como novas práticas pedagógicas capazes de construir uma consciência histórica, podendo utilizar ferramentas que levem os estudantes a pensar, sentir, existir e praticar a própria História.

---

<sup>72</sup> Professora de História desde 2022, atuando em Alagoas desde 2022. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2018.

<sup>73</sup> Professora de História desde 2022, atuando em Alagoas desde 2022. Formada pela UFAL, Campus do Sertão em 2018.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos o Ensino de História se consolidou por processos educacionais que culminaram em mudanças ao longo dos tempos, algumas bem significativas como por exemplo: a reformulação do currículo do ensino e formação de professores de História; a introdução e obrigatoriedade das leis educacionais que envolvem o Ensino de História; a formação de professores (as) de História; versões mais atualizadas de leis educacionais como a LDB e a BNCC; entre outras questões.

Porém, é necessário enfatizar que o ensino e a formação inicial para professores de História se encontram longe de alcançar e manter um modelo ideal. Na maioria das vezes, os objetivos apresentados por cada proposta educacional não são alcançados. As leis acabam propondo algo que é dissonante das realidades das escolas e impossibilitam os professores (as) de exercer uma docência que possa levar os estudantes a se questionarem, a questionarem o mundo que os cerca, que relacionem passado e presente e se orientem para o futuro.

Destacamos que trajetórias diferentes foram lançadas à formação de professores (as) de História no nosso país, tentando acompanhar o modelo de sociedade, governo e educação que se tinha e que se esperava em cada momento. Nesse sentido, as mudanças curriculares que acontecem dentro da própria universidade, durante o curso de formação de professores (as) podem pensar o Ensino de História, se pautando em discussões que envolveram não só o campo educacional, mas também o campo político, econômico, social e cultural.

Enfatizamos que quando a História surge como disciplina escolar no ano de 1837, a formação para professores (as) específicos na área ainda não ocorria. Dessa forma, os (as) professores (as) que ministravam aulas de História, podiam ser o mesmo que estavam responsáveis pelas disciplinas de Ciências, Geografia, Matemática ou Língua Portuguesa, seria assim o professor polivalente. Entretanto, a formação superior para professores (as) de História surge somente na década de 30 do século passado, exatamente noventa e sete anos após o surgimento da disciplina, e com essa formação surge também toda uma proposta de currículo que se deveria acompanhar.

Naquele momento, o curso de formação de professores (as) acontecia no modelo 3+1, no qual os três primeiros anos eram dedicados a formação em modelo de bacharelado e o último ano era dedicado a didática. Entretanto, esse último ano direcionado a didática era opcional. Ou seja, o discente poderia escolher uma formação superior voltada para o bacharelado ou para licenciatura.

Destacamos que desde o surgimento de cursos de formação superior para professores (as) de História, os currículos de curso e o próprio Ensino de História se modificaram; isso ficou bem claro e evidente nessa pesquisa. Cabe ressaltar que a partir da reestruturação do curso de formação inicial do Campus do Sertão, há um direcionamento para a licenciatura. Caso o discente queira cursar bacharelado em História, pode escolher um curso com modelo diferente, e já inicia o o curso superior ciente de como ele funciona.

No mais, após o surgimento do curso de formação de professores (as), específico para História, surgem também os documentos que regem a disciplina, o curso superior e o perfil de discente que se espera. Fica nítido que a preocupação com o Ensino de História nem sempre era de fato com o ensino em si. Pois, se pensava muito no modelo de professor que estava se formando, criando expectativas sobre como iria atuar.

Todavia, foi possível observar as transformações voltadas ao Ensino de História. Isso envolve a formação de professores (as), a prática docente, o conhecimento histórico e os demais aspectos apresentados ao longo dessa dissertação. No entanto, o currículo da disciplina de História é voltado para o perfil de estudantes que querem atuar no mercado de trabalho, como professores (as).

Dessa forma, cabe destacar também que a maioria dos cursos de graduação, a educação, a organização dos currículos e a formulação das leis estão voltadas a lógica neoliberal. Nesse protótipo, todas as vezes em que surgem leis normativas para o ensino, especialmente, o Ensino de História, é necessário uma (re)configuração das aulas de História na prática.

Normalmente, é o (a) professor (a) que precisa se adaptar com base nas propostas das leis, especialmente, as que envolvem o Ensino de História. Ou seja, o Estado impõe essas leis e se não conseguirem se adequar, a culpa é sempre do professor, que normalmente tem um aumento na agenda profissional, buscando muitas vezes atender objetivos que vão além das leis e documentos que regem o Ensino de História. E é justamente esse modelo de cotidiano profissional que nos chama atenção.

Nas observações realizadas a respeito das narrativas escritas nos diários, buscou-se compreender como os discentes do curso de História da UFAL, *Campus do Sertão* viam a sua formação teórico-metodológica. Nos registros das aulas de História nas disciplinas de História Antiga, História Medieval, História da África, Técnicas em Pesquisa História e Estágio Supervisionado I, percebemos os encontros com as narrativas encontradas nos diários e como as Experiências Estéticas podem contribuir com uma construção da consciência histórica crítico-genética. Os estudantes podem através das Experiências Estéticas que envolvem cor,

aroma, sabor e visões compreender e problematizar um passado e sua relação passado e presente.

Dentre os oitenta e seis relatos percebemos uma visão parecida, os discentes do curso de História definiam uma formação tradicional e que se caracterizava com uma base teórica-metodológica muito tradicional que lhes prejudicavam. Porém, esse modelo de formação profissional é importantíssimo, o bom professor de História precisa estar embasado teoricamente para que possa trazer novas práticas pedagógicas. As duas propostas andam juntas, ou seja, não podemos ter uma formação somente com modelos que se voltam ao lúdico, ao estético, ao experimental. Se faz necessário, essa articulação entre teoria e prática.

Concentramos nossas percepções acerca das Experiências Estéticas vivenciadas pelos discentes do curso de licenciatura em História do Sertão. Pois, em meio aos relatos escritos nos diários e entrevistas, os (as) discentes direcionaram críticas ao modelo de currículo que a UFAL, *Campus do Sertão* utilizava. Percebemos que a educação superior no Brasil, contém formatos anteriores de ensino, vistas como tradicionais, e que sempre há professores (as) que praticam dessa forma. Mas, na possibilidade de mudanças que surgem, os professores (as) não colaboram com o modelo de formação teórico-prático, no sentido de não conseguirem utilizar as Experiências Estéticas de maneira construtiva, independente de que material utilize, pois as Experiências Estéticas não se resumem aos materiais em si, o professor precisa ser o estético, precisa pensar num Ensino de História que leve os estudantes a discutirem a importância de aprender determinados conteúdos na escola.

Em meio a esse cenário, enfatizamos que a formação de professores (as) de História em torno da relação teoria e prática acontece no sertão alagoano e propõe um Ensino de História mais contemporâneo, em que se busca romper com os laços do tradicionalismo no âmbito educacional. No entanto, não é fácil. Exige do professor uma preparação de aula antecipada, uma prática docente planejada dentro do horário e uma (re)organização pós-aula. Além disso, temos o caso das próprias instituições, que realizam as cobranças sobre o término do conteúdo dentro da unidade, a execução de atividades e projetos para cada turma.

No mais, em meio a tantas cobranças, o uso das Experiências Estéticas nas aulas de História surge com a tentativa de evitar uma aula conteudista, chata e enfadonha em que o estudante não se interessa em saber a relação do tempo presente com o passado. Sendo assim, muitas vezes, os estudantes questionam o porquê de estudar a História de quem já morreu.

Destacamos também que a partir dessa pesquisa, evidenciamos que nem sempre é fácil utilizar as Experiências Estéticas que podem apresentar um conteúdo com significado. A tentativa de romper com esse laço tradicional no Ensino de História também é vista como um

desafio ao próprio professor, que já precisa trabalhar com um aumento de carga horária e atividades em sua agenda docente e as Experiências Estéticas também se viabilizam por meio de tempo de planejamento, preparação de material, diálogo com o conteúdo e avaliação. Dessa forma, planejar uma experiência estética com significado é um processo que se resume no antes, durante e depois.

As Experiências Estéticas são importantes para as aulas de História, mas elas precisam acompanhar um processo avaliativo, seja por meio de perguntas orais, debates, avaliação escrita, ou qualquer outra forma. Para que não seja resumida no fazer por fazer ou até mesmo para preencher espaço de aula.

Portanto, percebemos que trabalhar com as experiências estéticas em sala é um desafio, independente da formação profissional, na medida em que os professores (as) entrevistados nessa pesquisa vivenciaram as experiências estéticas no curso de formação e esse fato não define que todos iriam utilizar em sala de aula.

Nesse ínterim e pensando em tudo que foi posto com relação as Experiências Estéticas, podemos enfatizar a responsabilidade dos professores (as) para com o Ensino de História, no qual o mesmo não depende somente de objetos, jogos, materiais didáticos para trabalhar com as Experiências Estéticas em sala de aula. O professor é o estético, porque é responsável por vivenciar com os estudantes esses momentos que possivelmente vão ser lembrados e que podem contribuir com a formação da consciência histórica, especialmente, a que fica mais próxima da crítico-genética, ao mesmo em que, corrobora com a formação pessoal e educacional, pois os (as) professores (as) são capazes de aguçar o pensamento histórico dos estudantes, ajudando para que os estudantes aprendam a pensar historicamente.

Evidencio que o professor também é o estético, porque pode (re)pensar um Ensino de História que viabiliza um diálogo com o presente dos estudantes; usa nas aulas de História formas diferentes de pensar os conteúdos, seja através de um debate ou de uma dinâmica de perguntas orais, por exemplo; mostra outros caminhos para ensinar a História; além disso, leva para sala de aula discussões que vão além do conteúdo que está exposto no livro didático; planeja novos procedimentos de avaliação; trabalha o conteúdo aguçando a curiosidade dos estudantes.; se preocupa com a forma de como os estudantes estão aprendendo e se estão aprendendo de maneira significativa, se estão vivenciando os processos de ensino e aprendizagem histórica, podendo perceber a História no cotidiano.

Dessa forma, finalizamos essa pesquisa acreditando que é necessário ao professor de História trabalhar junto dos (as) estudantes a sensibilidade, para que se possa demonstrar as inúmeras maneiras de ensinar e aprender a História, tornando-a menos cansativa e tradicional,

destacando, contudo, que as Experiências Estéticas fazem parte da vida prática dos professores (as) e dos estudantes.

Por fim, destaco que é importante que os professores (as) orientem e trabalhem com diferentes formas de ensinar e aprender História, pois, muitas vezes, o planejamento das aulas fica subordinado ao modelo tradicional, enfadonho e cansativo. Dessa forma, as Experiências Estéticas podem ser utilizadas com um trabalho voltado para a essência da História que problematiza e pode ser capaz de levar a sua compreensão. Sendo assim, consideramos que as Experiências Estéticas podem proporcionar uma aprendizagem histórica dos (as) estudantes, contextualizada e que também leva a formação de uma consciência histórica, que se aproxime mais da crítico-genética, conforme defende Rüsen.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia. **Currículos de história e políticas públicas**: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2015.
- ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Frankfurt: Edições 70, 1970.
- ALBERTI, Verena. **Fontes Oraís**: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AUDINO, Janaina. **Artigo: Ser professor é...** Secretária municipal de Educação. Zero Hora. 2021.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.401> acesso em 12/11/2023.
- BARRETO, Raquel Goulart. ANÁLISE DE DISCURSO: CONVERSA COM ENI ORLANDI. **Revista Teias**, 7(13-12), 7 pgs. 2007. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24623> acesso em 14/11/2023.
- BARROSO, M. A. (2017). Instituto Nacional do Livro. **Revista Brasileira De Biblioteconomia E Documentação**, 1(1/3), 45–63. Recuperado de <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/803>
- BAUMGARTEN, Lídia. **Aprendizagem histórica no ensino de História**: algumas considerações. *Revista Crítica Histórica*, v. 8, n. 15, p. 62-83 65, jul. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3536>.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAUMGARTEN, Lídia. Consciência histórica: reflexões acerca das percepções dos (as) estudantes sobre a história e as suas relações com a vida prática. In: BEZERRA, Antonio Alves; MEDEIROS, Wellington da Silva. **Formação de professores e combates pelo ensino de história**. Editora CRV. Curitiba – Brasil, 2022.
- BENJAMIM, Walter; **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. – São Paulo: Summus, 1984.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Os confrontos de uma disciplina escolar**: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 193- 221, 1992.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin, 1886 – 1944. **Apologia da História**, ou, O ofício de historiador/ Marc Bloch; prefácio, Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.



BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>.

BRASIL. **Arquivo Nacional de Memória da Administração Pública Brasileira (MAPA)**. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2000.

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

BRASIL. **Legislação**. Câmara dos Deputados. Lei 13.415 – Lei do Novo Ensino Médio. 2023.

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

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

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

CAROLINA, Cora. *Poema Assim eu Vejo a Vida*. Folha de São Paulo, 04 jul. 2001.

CARMO, Ana Paula Carvalho do. Entre Experiências estéticas no Ensino de Física: da Arte Instrumento à Arte como Ontológica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 39, n. 3, p. 630-655, dez. 2022.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático: da criação do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985 – 2007)**. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAVALCANTE, Dehon da Silva. **O Ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica no estado de Alagoas (1988 – 2012)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em História. Maceió, 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed. 2000.

CERRI, Luís Fernando. **A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual**. História, histórias, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013.

COSTA, Sandro da Silveira. **Escola dos Annales**: a inovação em história. Revista *Ágora*. V. 20. N. 41. 2005.

CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. **Lei 11.645/08**: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. In: XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social, 2013, Natal/RN. Anais [...]. Natal/RN: ANPUH, 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372726711\\_ARQUIVO\\_TrabalhoXXVII\\_SNH-CarolineSilvaCruzeSimoneSilvadeJesus\\_corrigido\\_.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372726711_ARQUIVO_TrabalhoXXVII_SNH-CarolineSilvaCruzeSimoneSilvadeJesus_corrigido_.pdf).

DA SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. **Novo ensino médio e educação integral**: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

DA SILVEIRA, Rafael Branco et al. Itinerários poéticos: o deslocamento pela cidade como propulsor de experiências estéticas no ensino de arte. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e554974343-e554974343, 2020.

DIFANTE, Francielle Alvez; ROSANELLI, Sandiara Daíse; CUNHA, Jorge Luiz da. Consciência histórica e ensino de História: perspectivas de reflexão. IN: BAUMGARTEN, Lídia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **Educação Histórica em tempos de negacionismo e pandemias**: teorias, práticas e pesquisas. 1. Ed. – Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2023.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação, Moral e Cívica e sua produção didática**: 1969 – 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FIOR, Neide; SILVA, Rossano. Experiência estética: o caminho para o ensino da arte. **Narrativas estéticas, formação e ensino: trilhando rotas de pesquisas sobre educação estética**, p. 33, 2020.

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

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

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fortes, 2007.

FREITAS, Sonia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2. Ed. São Paulo: Editora Humanitas, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**/ Michel Foucault; organização, 14º ed. introdução e revisão técnica Roberto Machado. – 14º ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. RJ-RJ: Graal, 2007.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, (100), 33-46. 2014. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>.

GAGO, Marília. Entrevista–Jörn Rüsen Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 159-170, 2016. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/245> , acesso em 04/12/2023.

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

GERMINARI, Geyso D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. In. HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70, 2011.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de educação**, v. 12, p. 241-252, 2007.

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

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. **Saberes e narrativas docentes: memórias e experiências de história e cultura afro-brasileira no sertão alagoano**. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em educação. Maceió, 2020.

GUIMARÃES, Manoel Luís Lima Salgado. **Nação e civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional**. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5 – 27, 1988.

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

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. **O programa escola livre em alagoas, a crise de acumulação do capital e o fortalecimento da direita política brasileira**. Revista Exitus, Santarém/PA, v. 8, n. 1, p. 141-170, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/393>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. 2022. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al/delmiro-gouveia.html> , acesso em 07/11/2023.

INSTITUTO GEOGRÁFICO HISTÓRICO BRASILEIRO. IGHB. <https://ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb/item/146-volume-423.html> acesso em 14/09/2022.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. **BNCC, componentes curriculares de história: Perspectivas de superação do eurocentrismo**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 91- 106, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6776>.

KARSBURG, Alexandre. A micro-história e o método da microanálise na construção de trajetórias. **VENDRAME, Maíra Ines et al. Micro-história, trajetórias e imigração. São Leopoldo: Oikos**, p. 32-52, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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

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

MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva Guimarães. **Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades**. História Unisinos, v. 10, n. 3, p. 333-343, 2006. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/6187>.

MORENO, Jean Carlos. **História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI**. História & Ensino, Londrina, v. 22, n.1, p. 07-27, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>.

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

NASCIMENTO, Edvaldo Francisco do. **Delmiro Gouveia e a educação na Pedra – Maceió**. Viva Editora, 2013.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista. Bras. De História. São Paulo. V. 13, nº 25/26. pp. 143-162. Set. 1992/ago. 1993.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. In: XX CONBRACE – VII CONICE: **Democracia e emancipação: Desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina**, Goiânia, 2017. Anais [...]. Goiânia, 2017. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_38.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf).

NICOLINI, Cristiano; SILVA, Maria da Conceição. Ensino de História em tempos de pandemia: percepções e narrativas de estudantes da Educação Básica de Goiás, Brasil. **CLIO: Revista Pesquisa Histórica**, v. 40, n. 1, p. 6-25, 2022.

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

PAULA, Brena S. L. de.; BAUMGARTEN, Lúdia. Os negros nos livros didáticos de História do 2º ano (2013): algumas reflexões sobre a utilização dos filmes na aula de História. IN: BAUMGARTEN, Lúdia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **Educação Histórica em tempos de negacionismo e pandemias: teorias, práticas e pesquisas**. 1. Ed. – Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2023.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. **Arquivos da Memória: Antropologia, Escala e Memória**, n. 2 (nova Série), Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, 2007.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”**. Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2 sem. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p25>.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxxkxJ/?format=pdf&lang=pt>.

PIMENTA, Selma Garrido. PROFESSOR REFLEXIVO: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Sema Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

RAMALHO, L. B. **Jogos digitais como material didático no ensino de História: análise da produção acadêmica**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, p. 101, 2019.

RAMÔA, Hosana do Nascimento. **Materialidade e performance docente: o potencial das experiências estéticas provenientes da produção de presença no ensino de história**. XIX Encontro de História da Anpuh – Rio. História do futuro: Ensino, Pesquisa e Divulgação Científica, 21-25 de setembro de 2020.

REIS, Dércio Cardoso. **Representações sobre o ensino de História na Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro**. Boletim Historiar, v. 05, n. 03, jul./set. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/10100>.

RODRIGUES, Geovanio C. B.; FELIX, Keile S. L. Olimpíada OCHE e o letramento histórico, um diálogo possível? IN: BAUMGARTEN, Lúdia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **Educação Histórica em tempos de negacionismo e pandemias: teorias, práticas e pesquisas**. 1. Ed. – Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2023

RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma teoria da Didática da História**. Curitiba: W & A Editores, 2016.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Editora UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Cultura histórica, formação e identidade**: sobre os fundamentos da didática da história. Curitiba: WAS Edições, 2022.

RÜSEN, J. Formando a consciência histórica – para um didática humanista da história. In.: SCHMIDT, M. A. et al (orgs.) **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: WA Editores, p. 19-42, 2015.

RÜSEN, John. **Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, J. G (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 16-35. 2013.

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

SANTOS, M. E. da S.; SANTOS, F. A. dos. Gamificação para educação histórica dos anos iniciais. IN: BAUMGARTEN, Lídia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **Educação Histórica em tempos de negacionismo e pandemias**: teorias, práticas e pesquisas. 1. Ed. – Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2023.

SCAGLIA, Fabrina Terezinha Falaguasta Barbosa; DA SILVA, Viviane Cardoso. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RELAÇÃO DO SABER TEÓRICO NA PRÁTICA EDUCATIVA. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 36, 2022.

SEPÉ, Njinga & Sepé: **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras** – Ano 1, n. 1 (2021) -, - São Francisco do Conde, BA: Instituto de Humanidade e Letras dos Malês, Unilab, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91 – 104, jan/jun. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. O que é educação histórica. **Curitiba: WA Editores**, p. 8689, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista da História Intelectual**, vol. 3, nº 2, out. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percursos dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica. **Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Porto: CITCEM, p. 17-32, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em Educação Histórica. In: **Educar em revista**, v. 35, n. 74, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5vkMHKmmftSmsqzjhVM6Nhv/> acesso em 16/11/2023.

SILVA, Jonathan Vieira da.; BAUMBARTEN, Lídia. A Aula Histórica como forma de despertar a consciência histórica crítico – genética dos estudantes do Ensino Médio. IN: BAUMGARTEN, Lídia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **Educação Histórica em tempos de negacionismo e pandemias: teorias, práticas e pesquisas**. 1. Ed. – Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2023.

SILVA, Jonathan Vieira da. **Interculturalidade e consciência histórica no ensino da temática indígena: currículo e práticas em Alagoas**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Alagoas. Pós-Graduação em História. Maceió, 2022.

SILVA, Lidiane Bezerra da. **Os impactos causados no comércio municipal de Delmiro Gouveia com o fechamento da fábrica da pedra – AL**. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Geografia. Delmiro Gouveia, 2019.

SILVA, Matheus Oliveira da. **Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História – primeiros resultados**. Boletim Historiar, n. 18, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/6407>.

SILVA, Rosangela Trabuco Malvestio da. **Experiência Estética e o ensino de música: um estudo de caso da prática docente de um professor de uma escola pública do ensino fundamental no município de Maringá – PR**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos. – 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3. Ed. – 4. Reimp – Belo Horizonte: Eutêntica Editora, 2013.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. – Belo horizonte: Autêntica, 2006.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. – Petrópolis, RJ, 2011.

TITO, Roniglese Pereira de carvalho. **Desafios e experiências do ensino superior no interior do Brasil: a implantação do curso de História em porto Nacional, Tocantins**. Revista História Hoje, v. 2, n. 3, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/76>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS DO SERTÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de história** - licenciatura plena. Maceió, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS DO SERTÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de história** – licenciatura plena. Maceió, 2018.

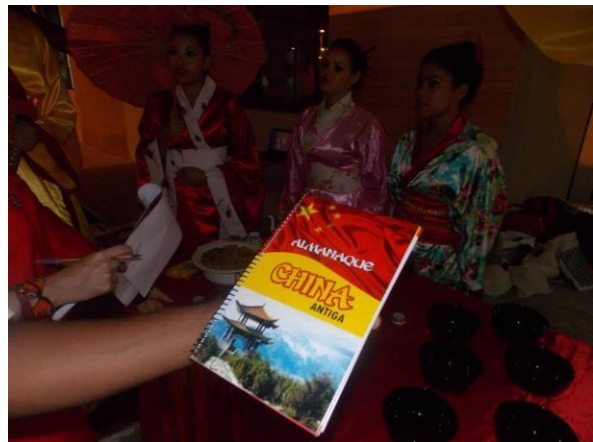
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto REUNI da Universidade Federal de Alagoas**. Maceió, 2007.



## APÊNDICES – Galeria de fotografias

Esse acervo de fotos se refere as demais atividades voltadas às Experiências Estéticas que foram trabalhadas nas aulas das disciplinas de História Antiga, História Medieval, História da África, Técnicas de Pesquisa História e Estágio Supervisionado I durante o curso de formação de professores (as) de História da UFAL, *Campus do Sertão* entre os anos de 2013 e 2016. As fontes são do professor Gustavo Gomes e da autora dessa pesquisa. Nas fotografias abaixo podemos evidenciar o trabalho voltado ao toque de fontes, debates, exposição de conteúdo com trajes de época, visita a espaços históricos, produção de jogos e materiais didáticos, dinâmicas em aula, além de exposição de materiais voltados ao Ensino de História.















## ANEXOS

### ANEXO I

O anexo I se refere a atividade realizada para análise do livro didático, especialmente na disciplina de História da África. Na oportunidade os discentes do curso de História precisavam preencher a planilha abaixo, apresentando e atendendo as propostas para um livro de História que contemplasse no mínimo as exigências que as leis educacionais pediam para o Ensino de História. É importante ressaltar que durante as atividades escolar, os professores (as) precisam definir os livros que serão durante quatro anos de ensino. Dessa forma, essa atividade buscava aproximar os discentes de uma prática docente, aguçando os pensamentos críticos sobre os conteúdos e formatos de cada livro didático.

#### TÓPICOS PARA ANÁLISE DE LD DE HISTÓRIA

Referências: nome da obra, autor(es), edição, ano e editora	
Estrutura da obra: como o livro está organizado (unidades? Capítulos? Seções?) quais e quanto de cada?	
Perspectiva(s) historiográfica(s) assumida(s) no livro? (positivista, marxista, história cultural, história social)	
Apresenta com propriedade os conhecimentos históricos? (utiliza corretamente informações da área, incorpora novas temáticas ao estudo da história além das tradicionais).	
que conceitos são trabalhados e como?	
Estabelece relações com os elementos do cotidiano do aluno (realidade social), permitindo a construção da cidadania? (não basta apenas verificar, mas observar como essas relações são estabelecidas).	

Coerência entre a proposta metodológica anunciada e a executada através dos exercícios?	
Atividades requerem habilidades de compreensão ou memorização?	
Faz uso de textos complementares? (observar como tais textos são explorados e se acrescenta outros elementos apresentados ao longo do capítulo)	
Referência a diferentes fontes históricas (verificar sua presença e exploração)	
Faz uso de diferentes recursos visuais (quais e como, as gravuras são meramente ilustrativas ou contribuem para a construção da compreensão)	
Projeto gráfico (analisar sua qualidade e contribuição para a construção do conhecimento do aluno)	

## ANEXO II

O anexo abaixo se refere aos tópicos avaliativos que eram observados durante a exposição de materiais didáticos para o Ensino de História e que foram produzidos pelos discentes do curso de graduação. Destacamos que essa tabela validava os trabalhos, pois durante a exposição os discentes explicam como o professor poderia utilizar e dialogar com os materiais com os conteúdos de História, no momento convidavam as pessoas que estavam acompanhando a exposição para participar de maneira prática.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – CAMPUS DO SERTÃO  
CURSO DE HISTÓRIA, LICENCIATURA  
AB2 – EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS LÚDICOS

DOCENTE: \_\_\_\_\_  
GRUPO: \_\_\_\_\_  
DISCIPLINA: \_\_\_\_\_

	CRITERIOS DE AVALIAÇÃO	VALOR MÁXIMO	NOTA DO AVALIADOR
1	Tema (originalidade, pertinência, relevância)	1,0	
2	Linguagem (originalidade, trato adequado)	1,0	
3	Objetivo (habilidades e competências a desenvolver)	1,0	
4	Adequação ao nível de ensino	1,0	
5	Conceitos (pertinência, relevância e trato conceitual)	1,0	
6	Trato do conteúdo (informações e atitudes)	1,0	
7	Metodologia aplicada (sequência lógica)	1,0	
8	Proposta avaliativa (adequação aos objetivos, criatividade)	1,0	
9	Aplicabilidade em sala de aula	1,0	
10	Bibliografia consultada	1,0	
TOTAL		10	

Delmiro Gouveia, 28 de agosto de 2014

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO AVALIADOR



**ANEXO III**

O anexo III apresenta a avaliação utilizada na disciplina de Técnicas da Pesquisa Histórica, na qual o discente poderia escolher duas questões para responder, sendo que o professor trazia quatro questionamentos. Salientamos que a avaliação era utilizada a partir da exibição de filmes em sala de aula e músicas que podiam relacionar com os conteúdos da disciplina. Nessa possibilidade o discente compreende que para além de uma exposição de filme e uso de músicas durante as aulas de História, o professor pode explanar novas formas de avaliação do conteúdo. Ao mesmo em que não distancia as Experiências Estéticas dos significados e compreensões do conteúdo.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – CAMPUS SERTÃO**  
**LICENCIATURA EM HISTÓRIA**  
**TÉCNICA DE PESQUISA HISTÓRICA**  
**DOCENTE: GUSTAVO GOMES**

DISCENTE: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**AValiação BIMESTRAL 1**

\*Atenção, você deverá escolher apenas duas das quatro questões abaixo.

1. O amadurecimento epistemológico da história a partir do século XX nos coloca o desafio da democratização de memórias como elemento fundamentalmente político à reconstrução de identidades sociais. Neste sentido, a partir da leitura do texto de **Boulik** e das discussões em sala de aula, discuta as relações existentes entre a história, a política e a memória coletiva.
2. O historiador José D'Assunção Barros traça uma discussão em que define conceitualmente as diferenças entre dimensões, abordagens e domínios da ciência histórica. Considerando o foco desta disciplina, discorra sobre as abordagens metodológicas propostas para a pesquisa historiográfica que são discutidas a partir do autor.
3. Abaixo, seguem diferentes fontes/recursos didáticos que representam faces distintas de um mesmo contexto social, cultural e político tratado. Observe-as atentamente e responda à questão a seguir:



Filme:  
**Helena de Tróia (2003)**



Filme:  
**Tróia (2004)**

<p><b>O DELEBAO NO COCO</b></p> <p>Interpretação: Luiz Gonzaga Composição: Zé Dantas (1957)</p> <p>Nos tava num coco <del>cariboo</del> repente Dançando <del>cariboo</del>, bebendo aguardente Brigando e amando que nem <del>quã</del> Na festa que tem cachaca e <del>quã</del> Mas quando <del>acabou</del> quatro <del>quã</del> Na raça <del>cariboo</del>, esse coco rasgado</p> <p>Nesse coco <del>quã</del> num tem vez Se acaba no pau, se falar em xadrez (bis) (...)</p>	<p><b>CHEGA DE SAUDADE</b></p> <p>Interpretação: Tom Jobim Composição: Tom Jobim/Vinícius de Moraes (1958)</p> <p>Vai minha tristeza E diz a ela que sem ela não pode ser Diz-lhe numa crise Que ela regressa Porque eu não posso mais sofrer</p> <p>Chega de saudade A realidade é que sem ela Não há paz não há beleza É só tristeza e a melancolia Que não sai de mim Não sai de mim Não sai (...)</p>
--	---

A busca da ciência histórica por compreender de forma mais complexa e profunda as diferentes experiências humanas ao longo do tempo, proporcionou expressiva ampliação de fontes e seus respectivos modos de tratamento analítico. Acerca do assunto, discuta a importância do cinema e das músicas como fontes para a pesquisa e o ensino de história indicando critérios de análise historiográfica a partir das fontes dadas.

4. As fontes iconográficas abaixo foram pintadas no século XVII pelo pintor holandês Albert ~~Echou~~. A partir delas, trace uma discussão ponderando aspectos teóricos e metodológicos para a pesquisa e o ensino de história a partir de imagens:



**ÍNDIO TUPINAMBÁ**



**ÍNDIO TAPIUA**



**MULATO**



**NEGRO**

## ANEXO IV – Ementa da disciplina de História Antiga.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA  
PROF. GUSTAVO GOMES

### EMENTA 2014.1 - HISTÓRIA ANTIGA

#### EMENTA

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

#### OBJETIVOS

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

#### METODOLOGIA

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

#### AVALIAÇÃO

Segundo as recomendações do Regimento Geral da Universidade Federal de Alagoas Seção III conforme RESOLUÇÃO Nº 011/2008-CONSUNI/CEPE, de 16 de janeiro de 2008, as avaliações AB1 e AB2 consistirão igualmente em:

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

#### Critérios de Avaliação:

##### TEXTO ESCRITO:

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

##### TEXTO ORAL:

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

##### TEXTO LÚDICO:

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

#### REFERÊNCIAS

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

DATA	TEMA	BIBLIOGRAFIA
<b>BLOCO 1: ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA</b>		
06/05 T	Apresentação da disciplina	
08/05 Q	Reflexões iniciais sobre o Ensino de História	
13/05 T	Problematicando o ensino de história antiga	FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007. 95-108.
15/05 Q	A História Antiga nos Livros didáticos	
<b>BLOCO 2: VIVÊNCIA \$ PRE-HISTÓRICA \$</b>		
20/05 T	Sociedades Coletoras	CHILDE, Vere Gordon. A evolução cultural do homem, Editora Guanabara Koogan S. A., Rio de Janeiro, 1981. pp. 61-76.
22/05 Q	Exibição de filme A Guerra do Fogo	
27/05 T	A Revolução Urbana (resumo)	CHILDE, Vere Gordon. A evolução cultural do homem, Editora Guanabara Koogan S. A., Rio de Janeiro, 1981. pp. 142-175.
29/05 Q	Pré-História do Brasil	
31/05 S	Visita ao museu arqueológico de Xingó	
<b>BLOCO 3: ANTIGUIDADES ORIENTAIS</b>		
03/06 T	O Egito aspectos gerais (resumo do 1º texto)	PINSKY, Jaime. As primeiras civilizações. São Paulo: Contexto, 2012.
05/06 Q	A literatura no Egito Farônico	ARAÚJO, Emanuel. Introdução. In: Escrito para a Eternidade: a literatura no Egito farônico. Brasília: Editora UnB, 2000. pp. 21-60.
10/06 T	A condição feminina no Egito Antigo	OLIVEIRA, Haydee. Enquanto as mulheres observam... problemas da desigualdade e da invisibilidade das mulheres na sociedade egípcia." Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em História), Universidade Federal Fluminense, 2006, pp. 120-173.
12/06 Q	A Mesopotâmia	PINSKY, Jaime. As primeiras civilizações. São Paulo: Contexto, 2012. pp. 69-96.
17/06 T	Os hebreus (resumo do 2º texto)	PINSKY, Jaime. As primeiras civilizações. São Paulo: Contexto, 2012. pp. 105-118.
26/06 Q	As culturas persas	MORREAU, Jean-Jacques. A Pérsia dos grandes reis e de Zoroastro. Rio de Janeiro: Edições Fomp, pp. 244-279; 281-334.
01/07 T	A Índia Antiga	ROSA, Carlos Augusto de Proença. História da ciência: da antiguidade ao renascimento científico / Carlos Augusto de Proença. – 2. ed. – Brasília,...

		FUNAG, 2012. pp. 88-95. (Disponível na Internet).
03/07 Q	China	FAIRBANK, John King. China: uma nova história. Porto Alegre: L&PM, 2008. PP. 60-91.
08/07 T	AB1	PROVA ESCRITA
10/07 Q	Grécia Arcaica	VIDAL-NAQUET, Pierre. "Prefácio" e "Pequena história de dois poemas". In: O mundo de Homero. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, pp 9-22.
15/07 T	Filme : Helena de Tróia	
17/07 Q	O mundo de Atenas	JONES, Peter. Obrigações, valores e preocupações humanas. In: O Mundo de Atenas. São Paulo: Martins Fontes, 1997, pp 133-153.
22/07 T	O Helenismo	MOMIGLIANO, Arnaldo. A descoberta helenística do Judaísmo. In: Os limites da helenização: a interação cultural das civilizações grega, romana, céltica, judaica e persa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991, pp 71-88.
24/07 Q	Orientação Trabalhos Lúdicos	
29/07 T	1. ROMA: nascimento e casamento	VEYNE, Paul. "O Império Romano". In: A história da vida privada. Companhia das Letras: São Paulo, v. pp 24-59.
31/07 Q	2. ROMA: escravidão e liberdade	VEYNE, Paul. "O Império Romano". In: A história da vida privada. Companhia das Letras: São Paulo, v. pp. 61-101.
05/08 T	3. ROMA: entre o público e o privado	VEYNE, Paul. "O Império Romano". In: A história da vida privada. Companhia das Letras: São Paulo, v. pp.103-159.
07/08 Q	4. ROMA: Desejos e poderes	VEYNE, Paul. "O Império Romano". In: A história da vida privada. Companhia das Letras: São Paulo, v. pp 161-199.
12/08 T	5. ROMA: as pessoas e os deuses	VEYNE, Paul. "O Império Romano". In: A história da vida privada. Companhia das Letras: São Paulo, v. pp. 201-222.
14/08 Q	6. Roma e o Cristianismo I	Texto complementar: BROWN, Peter. "Cristianismo e Império". In: A Ascensão do cristianismo no Ocidente. Lisboa: Presença, 1999, pp 36-61.
18-23/08	II CAITE - Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia	
28/08 Q	EXPOSIÇÃO	
02/09 T	REAVALIÇÃO	
04/09 Q	PROVA FINAL	
06/09 S	RESULTADOS FINAIS	

## ANEXO V - Ementa da disciplina de História Medieval.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA  
PROF. GUSTAVO GOMES

### EMENTA 2014.2 - HISTORIA MEDIEVAL

#### EMENTA

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

#### OBJETIVOS

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

#### METODOLOGIA

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

#### AVALIAÇÃO

Seguindo as recomendações do Regimento Geral da Universidade Federal de Alagoas Seção III conforme RESOLUÇÃO Nº 012/2006-CONSUNI/CEPE, de 16 de janeiro de 2006, as avaliações AB1 e AB2 consistirão igualmente em:

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

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

#### Critérios de Avaliação:

#### TEXTO ESCRITO:

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

#### TEXTO ORAL:

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

#### DOCUMENTARIO:

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

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



	2. Reforma e crescente sacralização da Igreja	BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 184-196. Grupo 2.
10/12 4	Seminários: 3. Século XIII: um cristianismo com novas entonações 4. Heresias e contestações da dominação da Igreja	BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 197-221. Grupo 3. BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 222-243. Grupo 4.
11/12 5	Seminários: 5. A Igreja, articulação do local e do universal 6. A guerra entre o bem e o mal	BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 359-370. Grupo 5 BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp.375-386. Grupo 6.
14/01 4	Seminários: 7. A máquina de espiritualizar, entre desvios e afirmações 8. O parentesco carnal e seu controle pela Igreja	BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 433-443. Grupo 7. BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 446-455. Grupo 8.
15/01 4	9. A sociedade onta como rede de parentesco espiritual 10. Os mecanismos da representação	BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 456-465. Grupo 9. BACHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: 2006. pp. 505-523. Grupo 10.
21-23/01	ENCONTRO LOCAL PIBID	
28/01	A mulher e o amor na Idade Média	DUBY, Georges. "Para uma história das mulheres na França e na Espanha. Conclusão de um colóquio". In: In: Idade Média, Idade das Mulheres. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011, pp 110-117, 31-45.
29/01 5	Rodas de diálogo: histórias do medo no Ocidente 1. O passado e as trevas. 2. A espera de Deus.	DELUJEAU, Jean. História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
04/02 4	3. Os agentes de Satã I: iudaitas e muçulmanos. 4. Os agentes de Satã III: a mulher 5. Um enigma histórico: a grande repressão da feitiçaria II. Ensaio e interpretação.	DELUJEAU, Jean. História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
05/11 5	Simpósio: "A Inquisição e a tipologia dos hereges"	RICHARDS, Jerry. Sexo, desejo e danação: as minorias na Idade

	1. Hereses - 2. Bruxas - 3. Judeus - 4. Prostitutas - 5. Homossexuais - 6. Leprosos -	Méda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
11/02 4	FILME: OS COMOS DE QUINBERY	
12/02 5	A Baixa Idade Média	BACHET, Jérôme. "A Baixa Idade Média: triste outono ou dinâmica prolongada?" In: A Civilização Feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: Globo, pp 247-274.
25/02 4	APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS LUDICOS	
28/02 5	REAVALIÇÃO	
04/03 4	FINAL	

## ANEXO VI - Ementa da disciplina de História da África.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA  
PROF. GUSTAVO GOMES

### EMENTA 2014.2 - HISTÓRIA DA ÁFRICA

#### EMENTA:

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

#### OBJETIVOS

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

#### METODOLOGIA

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

#### AVALIAÇÃO

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

- AB1: uma prova escrita no final da unidade (valor 5,0), análise de livros didáticos (valor 2,0) e resumos de textos (valor 3,0).
- AB2: confecção de material didático lúdico (valor 5,0), Seminários (valor 5,0).

#### Critérios de Avaliação:

##### TEXTO ESCRITO:

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

##### TEXTO ORAL:

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

##### TEXTO LÚDICO:

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

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

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

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

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

#### CONTEÚDO

DATA	TEMA	BIBLIOGRAFIA
<b>BLOCO 1:</b>		
<b>ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA</b>		
06/10	Apresentação da disciplina O perigo da história única	Conferência ministrada por <del>Chimamanda Adiche</del> , em julho de 2009. Oxford, Inglaterra.
13/10	1. A África nos Livros Didáticos de História 2. Linguagens alternativas no ensino de história da África	OLIVA, Anderson. A História da África nos bancos escolares. Representações e Imprecisões da literatura didática. In: <i>Estudos Afro-Asiáticos</i> , Ano 25, no 3, 2003, pp. 421-461.
<b>BLOCO 2:</b>		
<b>PERPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A HISTÓRIA DA ÁFRICA</b>		
20/10	Apresentação de análise de LDs História da historiografia africana	BARBOSA, Muratun. <i>Eurocentrismo, História e História da África</i> . Sankofa, Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Vol. 1, nº1, junho de 2008, p.46-63. <a href="https://files.google.com/selle/revistasankofa/sankofa-01">https://files.google.com/selle/revistasankofa/sankofa-01</a>
27/10	Polêmicas sobre as origens da História africana (excertos textuais)	M'BOKOLO, Elia. <i>África negra: história e civilizações: tomo I (até o século XVIII)</i> . Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp.18-26; 53-65. KI-ZERBO, Joseph. As tarefas da História na África. In: <i>História da África</i>

		Negra. vol. 1. Europa- América, 2009. pp. 94-104. FINCH III, Charles S. <u>Chelot Anta Diop</u> (Confirmado. <u>Id.</u> ); NASCIMENTO, Elisa. <u>Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.</u> pp. 71-90.
03/11	O Reino de <u>Kush</u> e <u>Axum</u> (Resumo)	M'BOKOLO, <u>Elia</u> . <u>Africa negra: história e civilizações: tomo I (até o século XVIII).</u> Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp. 76-97.
<b>BLOCO 3: HISTÓRIAS DO MUNDO AFRICANO</b>		
10/11	O Reino de Gana	KI-ZERBO, Joseph. <u>As tarefas da História na África.</u> <u>Id.</u> ; <u>História da África Negra.</u> vol. 1. Europa- América, 2009. pp. 133-148.
17/11	O Império Mali (Resumo)	KI-ZERBO, Joseph. <u>As tarefas da História na África.</u> <u>Id.</u> ; <u>História da África Negra.</u> vol. 1. Europa- América, 2009. pp.164-180.
24/11	O Império de Gao Estados do Sudão Central ( <u>Haoussa</u> e <u>Kanem Bornu</u> )	KI-ZERBO, Joseph. <u>As tarefas da História na África.</u> <u>Id.</u> ; <u>História da África Negra.</u> vol. 1. Europa- América, 2009. 181-190. pp. 191-201.
01/12	<b>AB1 – PROVA ESCRITA</b>	
08/12	<b>DIA DE YEMANJÁ</b>	
15/12	Os <u>Yorubás</u>	KI-ZERBO, Joseph. <u>As tarefas da História na África.</u> <u>Id.</u> ; <u>História da África Negra.</u> vol. 1. Europa- América, 2009. pp. 202-209.
12/01	O Reino do Congo	M'BOKOLO, <u>Elia</u> . <u>Africa negra: história e civilizações: tomo I (até o século XVIII).</u> Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp. 180-205
19/01	Escravidão na África	M'BOKOLO, <u>Elia</u> . <u>Africa negra: história e civilizações: tomo I (até o século XVIII).</u> Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp. 211-235.
26/01	Europeus, africanos e nova lógica da escravidão	M'BOKOLO, <u>Elia</u> . <u>Africa negra: história e civilizações: tomo I (até o século XVIII).</u> Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp. 252-271; 484-491; 348-356; 528-549; 380-389.
02/02	Trânsitos Brasil-África Apresentação dos trabalhos lúdicos	SILVA, Alberto da Costa. <u>Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África.</u> Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Ed. UFRJ, 2003. pp. 93-156.
09/02	1. Neocolonialismo e Partilha da África  Primeiras lutas e resistências	M'BOKOLO, <u>Elia</u> . <u>Africa negra: história e civilizações: tomo II (do século XIX aos nossos dias).</u> Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp. 330-368. pp. 369-382.
23/02	2. Movimentos de independência I	M'BOKOLO, <u>Elia</u> . <u>Africa negra: história e civilizações: tomo II (do século XIX aos nossos dias).</u> Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. pp. 524-556. pp. 675-710.
01/03 S	<b>REAValiação</b>	
08/03 T	<b>FINAL</b>	

## ANEXO VII - Ementa da disciplina de Técnicas de Pesquisa Histórica.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA  
PROF. GUSTAVO GOMES

### EMENTA 2013.2 – TÉCNICAS DA PESQUISA HISTÓRICA

#### EMENTA

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

#### OBJETIVOS

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

#### METODOLOGIA

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

#### AValiação

Seguindo as recomendações do Regimento Geral da Universidade Federal de Alagoas Seção III conforme RESOLUÇÃO Nº 01/2008-CONSUNI/CEPE, de 16 de janeiro de 2008, as avaliações AB1 e AB2 consistirão igualmente em:

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

#### Crítérios de Avaliação:

##### TEXTO ESCRITO:

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

##### TEXTO ORAL:

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

##### TEXTO LÚDICO:

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

DATA	CONTEUDO
11/11 S	Apresentação da disciplina
13/11 Q	Análise de fontes históricas
18/11 S	História e Memória POLLAK, Michel. "Memória, esquecimento, silêncio". In: <i>Estudos Históricos</i> . Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
20/11 Q	História e Memória POLLAK, Michel. "Memória, esquecimento, silêncio". In: <i>Estudos Históricos</i> . Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
25/11 S	Ampliação epistêmica da História BARROS, José D'Assunção. Clio despedaçada. In: idem. O campo da história: especialidades e abordagens. <i>Petrópolis</i> . RJ: Vozes, 2011. p. 9-22.
27/11 Q	Ampliação epistêmica da História BARROS, José D'Assunção. Clio despedaçada. In: idem. O campo da história: especialidades e abordagens. <i>Petrópolis</i> . RJ: Vozes, 2011. p. 9-22.
02/12 S	Abordagens historiográficas BARROS, José D'Assunção. As abordagens. In: idem. O campo da história: especialidades e abordagens. <i>Petrópolis</i> . RJ: Vozes, 2011. p. 132-179.
04/12 Q	Abordagens historiográficas BARROS, José D'Assunção. As abordagens. In: idem. Op. Cit. p. 132-179.
09/12 S	Exibição de filme – A escola da Vida
11/12 Q	Debate sobre o vídeo
16/12 S	Letramento e Ensino de História  GOMES, Gustavo. Ler, escrever e narrar histórias na sala de aula: perspectivas contemporâneas para o ensino de história sob a ótica do letramento escolar. Monografia apresentada à coordenação do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife: dezembro de 2009.
18/12 Q	Letramento e Ensino de História. Idem.
06/01 S	O cinema no Ensino de História. BITTENCOURT, Circe. <i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i> . São Paulo: Cortez, 2008. pp. 371-377.
08/01 Q	Imagens no Ensino de História BITTENCOURT, Circe. <i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i> . São Paulo: Cortez, 2008. pp. 360-370.
13/01 S	Imagens no Ensino de História. Idem.
15/01 Q	As Histórias em Quadrinhos no Ensino de História VILELA, Túlio. Os Quadrinhos na Aula de História. In: RAMA, Ângela e VERGUEIRO Waldomiro (orgs.). <i>Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula</i> . São Paulo: Contexto, 2005. pp. 105-130.
20/01 S	As Histórias em Quadrinhos no Ensino de História. Idem.



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

## ANEXO VIII - Ementa da disciplina de Estágio Supervisionado I.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**LICENCIATURA EM HISTÓRIA**  
**PROF. GUSTAVO GOMES**

### EMENTA 2015.2 – ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

#### EMENTA

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

#### OBJETIVOS

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

#### METODOLOGIA

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

#### AValiação

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

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

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

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

DATA	TEMA	BIBLIOGRAFIA
<b>BLOCO 1: DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA AO ESTÁGIO</b>		
18/01 a 28/02	Apresentação da disciplina Os Documentos Especificando os critérios	
07/03	Escola, juventude e cultura contemporânea	LARRONDO, Silvana. <b>Repensando la relación entre educación, escuela y culturas contemporáneas.</b> In: SOMMER, Luís. e BUJES, Maria Isabel. Educação e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. pp. 153-162.
14/03	Quando a cultura contemporânea entra no cotidiano escolar	COSTA, Marisa. <b>Paisagens escolares no mundo contemporâneo.</b> In: SOMMER, Luís. e BUJES, Maria Isabel. Educação e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. pp. 177-196.
<b>BLOCO 3: SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE</b>		
21/03	O currículo multicultural	SILVA, Tomaz. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. pp. 85-150.
21/04	TIRADENTES – FERIADO	
28/03	Sobre as condições materiais do trabalho docente	MAUES, Olgaísa. <b>As relações entre as condições materiais e o trabalho pedagógico do docente na Educação Básica.</b> In: PIZZI, Laura. Trabalho docente: tensões e perspectivas. Maceió: EDUFAL, 2012.
04/04	As fases da carreira docente	NONO, Maevi. <b>Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.</b> pp. 13-38.
11/04	AB1 – OFICINAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA N° 01	
05/05	AB1 – OFICINAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA N° 02	
18/04	AB1 – OFICINAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA N° 03	
02/05	AB1 – OFICINAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA N° 04	
09/05	Orientações para a Escrita do Relatório	
16/05	Orientações para a Escrita do Relatório	
23/05	ENTREGA DO RELATÓRIO	
26/06	REAValiação	
30/05	FINAL	