



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**MARCILA DE ALMEIDA**

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES DOS  
LICENCIANDOS EM HISTÓRIA A PARTIR DA MÚSICA**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2020**

**MARCILA DE ALMEIDA**

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES DOS  
LICENCIANDOS EM HISTÓRIA A PARTIR DA MÚSICA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de mestre em Formação de Professores.

**Linha de pesquisa:** Ciências, Tecnologia e Formação Docente.

**Orientadora:** prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão.

**CAMPINA GRANDE-PB  
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A447r Almeida, Marcila de.  
Residência pedagógica [manuscrito] : as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música / Marcila de Almeida. - 2020.  
325 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.  
"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão, Coordenação do Curso de História - CEDUC."  
1. Residência Pedagógica. 2. Formação inicial. 3. Ensino de história. 4. Música. 5. Recurso tecnológico. I. Título  
21. ed. CDD 371.33

MARCILA DE ALMEIDA

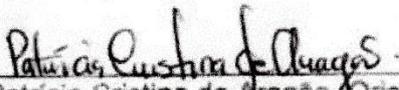
**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES DOS  
LICENCIANDOS EM HISTÓRIA A PARTIR DA MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de mestre em Formação de Professores.

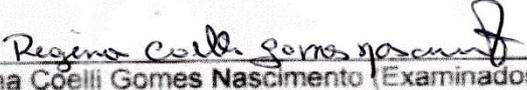
**Linha de pesquisa:** Ciências, Tecnologia e Formação Docente.

Aprovada em: 30 de Abril de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão (Orientadora)  
(PPGFP/UEPB)

\_\_\_\_\_  
Dr<sup>a</sup> Paula Almeida de Castro (Examinadora interna)  
(PPGFP/UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Dr<sup>a</sup> Regina Coelli Gomes Nascimento (Examinadora externa)  
(PPGH/UFCG)

**CAMPINA GRANDE-PB  
2020**

Dedico a todos os professores que, mesmo em meio aos tempos difíceis, semeiam conhecimento e plantam esperança. Não se acovardam, nem se curvam à ignorância. Em especial, aos que ainda estão em seu processo formativo por sua coragem, escolha de luta e defesa da Educação. Eles podem ser muitos, mas somos milhões!

## Playlist<sup>1</sup>: “Eu e a pesquisa: Bastidores musicais”<sup>2</sup>



Por: Marcila de Almeida

*“Música para ouvir no trabalho”  
(Arnaldo Antunes)*

<sup>1</sup> Para que os leitores leiam, ouvindo as canções e possam sentir um pouco das sensações que a pesquisadora sentiu, um CD acompanha este trabalho e contém todas as músicas/trechos mencionados desde os agradecimentos, perpassando pela abertura dos capítulos (os quais descrevem as emoções da pesquisadora no seu processo investigativo: empecilhos, desafios, lutas e conquistas), e inícios deles (caracterizando musicalmente do que se trata cada módulo capitular). Toda pesquisa tem uma história por trás, a qual a escrita não capta, mas que não deixa de existir.

<sup>2</sup> Google Drive: <https://drive.google.com/drive/folders/1s9VzhIs4HcgBNqM4Ms16aomJY-bqAjq?usp=sharing>

<sup>3</sup> Playlist disponível no QR Code Link, link para download do aplicativo: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.teacapps.barcodeScanner>.

## AGRADECIMENTOS



Elaboradora: Marcila de Almeida

Uma vez li que “[...] agradecer sempre será a prece mais bonita”. E, ao longo desse longo, árduo e lindo caminho cheguei à conclusão que Diego Vinícius, autor da frase, tem razão. Por isso a cada passo, mesmo que não tão firme, embora precisasse retroceder dois ou mais passos, agradecia. Primeiramente, a Deus pela força em meio as pedras encontradas e pelas flores presenteadas e também apresentadas (pessoas) no decorrer dessa jornada.

Aos meus pais, João e Josefa, pelo amor, apoio e incentivo desde de sempre.

Aos meus amigos e amigas que estão sempre torcendo por mim, em especial, Ailanti, Ana Cláudia, Michelle e Tércia, amigas que cultivo desde da graduação. À Érica e Jaquicilene por termos não apenas compartilhado essa caminhada, mas pelo companheirismo e cumplicidade, além de Danielle, Joelma, Leonildes amigadas construídas para toda vida. A Denilson, meu primo, sempre acompanhou nesses dois anos, me acompanhando nos eventos acadêmicos, na intervenção pedagógica que prôpus.

À turma de mestrado do PPGFP 2018, bem como a coordenação do programa.

Aos colaboradores da pesquisa: os residentes graduandos do curso de História da UEPB, além das professoras perceptoras e a coordenadora adjunta do programa da Residência Pedagógica da instituição.

À banca composta pelas professoras doutoras: Paula Almeida de Castro, (PPGFP/UEPB) e Regina Coelli Gomes Nascimento, (PPGH/UFCG).

À minha orientadora, Patrícia Cristina de Aragão, pela confiança, pelo aprendizado, pela orientação profissional, ética, precisa, sem ser desprovida de empatia. Enfim, a todos meu muito obrigada!<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Extensão dos agradecimentos no posfácio.

Por tanto amor, por tanta emoção, a vida me fez assim, doce ou atroz, manso ou feroz. Eu, caçador de mim, preso a canções, entregue a paixões, que nunca tiveram fim. Vou me encontrar longe do meu lugar. Eu, caçador de mim. Nada a temer, senão o correr da luta, nada a fazer, senão esquecer o medo, abrir o peito à força numa procura, fugir às armadilhas da mata escura. Longe se vai sonhando demais, mas onde se chega assim, vou descobrir o que me faz sentir. (...). Vou descobrir o que me faz sentir. Eu, caçador de mim (Milton Nascimento).

## RESUMO

A formação inicial, primeira etapa de iniciação acadêmica do magistério, fundamenta-se como princípio basilar na construção do professor para seu pleno exercício. Possibilitando meios de inseri-lo, previamente, no seu campo de atuação, sendo permitida pela Residência Pedagógica que proporciona a imersão dos licenciandos nas realidades escolares. O Programa articula ensino e pesquisa dentro e fora das universidades, por meio de diversos tipos de linguagens metodológicas, tais como a música e o digital que são recursos tecnológicos que podem ser utilizados de maneira pedagógica intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem. A partir desses preceitos formativos docentes nas licenciaturas intensificadas por este Programa, este trabalho problematiza as representações da música no saber histórico na formação inicial do historiador, através das tecnologias digitais. Propõe refletir sobre a inserção da música popular brasileira no campo educacional, em particular na formação inicial em História, através do aplicativo de celular “Cifras Históricas, com licenciandos do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB, Campus I, em Campina Grande. Os colaboradores são participantes da Residência Pedagógica - Subprojeto História. O campo historiográfico em que este estudo se situa é o da Nova História Cultural, baseado no advento de uma investigação bibliográfica e documental efetivada pela discussão pautada nos preceitos qualitativos, sob o procedimentos da pesquisa-ação. A linha teórica que orienta este estudo é constituída por Nóvoa (2004); Burke (2005); Chartier (1990); Sacristan (2002); Pesavento (2000); Tardif (2004); além de Napolitano (2002); Bittencourt (2004); Abud (2004); Silva (2007); Pimenta e Lima (2006), entre outros. Conclui-se que a música e as tecnologias digitais potencializam a prática docente, o processo de ensino aprendizagem histórica na formação inicial do historiador no âmbito da residência pedagógica. São espaços educativos sociocomunicacionais da esfera cotidiana do entretenimento que passaram a ser compreendidos como instrumentos metodológicos facilitadores no processo educacional e formativo docente em História na Residência Pedagógica.

**Palavras-chaves:** Residência Pedagógica. Formação Inicial. Ensino de História. Música. Cifras Históricas.

## RESUMEN

La formación inicial, la primera etapa de iniciación académica del profesorado, tiene como principio basilar la construcción del profesor para su pleno ejercicio. Habilitando formas de insertarlo, previamente, en su campo de acción, por la Residencia Pedagógica que brinda la inmersión de los licenciandos en las realidades escolares. El Programa articula la enseñanza y la investigación dentro y fuera de las universidades, a través de diversos tipos de lenguajes metodológicos, como la música y lo digital que son recursos tecnológicos que pueden ser usados de modo pedagógico, intrínseco al proceso de enseñanza y aprendizaje. Con base en estos preceptos formativos docentes en las licenciaturas intensificadas por este Programa. Este trabajo problematiza las representaciones de la música en el conocimiento histórico en la formación inicial del historiador, a través de las tecnologías digitales. Se propone a reflexionar sobre la inserción de la música popular brasileña en el campo educativo, particularmente en la formación inicial en Historia, a través de la aplicación para teléfono celular "Cifras históricas", con licenciandos del curso de Historia en la Universidade Estadual da Paraíba/UEPB, Campus I, en Campina Grande. Los colaboradores son participantes de la Residencia pedagógica - Subproyecto de historia. El campo historiográfico en el que se ubica este estudio es el de la Nueva Historia Cultural, basado en el desarrollo de una investigación bibliográfica y documental efectuada por la discusión basada por preceptos cualitativos, bajo los procedimientos de investigación- acción. La línea teórica que guía este estudio está compuesta por Nóvoa (2004); Burke (2005); Chartier (1990); Sacristán (2002); Pesavento (2000); Tardif (2004); además de Napolitano (2002); Bittencourt (2004); Abud (2004); Silva (2007); Pimenta y Lima (2006), entre otros. Se concluye que la música y las tecnologías digitales potencializan la práctica docente, el proceso de enseñanza y aprendizaje histórico en la formación inicial del historiador en el ámbito de la residencia pedagógica. Son espacios educativos socio-comunicativos en la práctica cotidiana del entretenimiento que se transforman en herramientas metodológicas que auxilian el proceso educativo y formativo de los profesores de Historia en la Residencia Pedagógica.

**Palabras-clave:** Residencia pedagógica. Formación inicial. Enseñanza de historia. Música. Cifras históricas.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Dias e horários das atividades na Residência.....	37
<b>Figura 2</b> – Horários do curso.....	37
<b>Figura 3</b> – Fachada da UEPB.....	38
<b>Figura 4</b> –Ranking universitário.....	39
<b>Figura 5</b> – Fachada da CIAC.....	41
<b>Figura 6</b> – Instrumentos de coleta de dados.....	55
<b>Figura 7</b> – Instruções do questionário.....	56
<b>Figura 8</b> – Entrevista grupal.....	59
<b>Figura 9</b> – Formulário online.....	61
<b>Figura 10</b> – Formulário Online.....	62
<b>Figura 11</b> – Cliozap.....	63
<b>Figura 12</b> – Dia e horário de retorno às atividades da escola.....	63
<b>Figura 13</b> – Textos de apoio.....	64
<b>Figura 14</b> – Área de criação.....	64
<b>Figura 15</b> – FabApp.....	65
<b>Figura 16</b> – AppGeyser.....	66
<b>Figura 17</b> – Login.....	67
<b>Figura 18</b> – Central do Cifras Históricas.....	67
<b>Figura 19</b> – Imagens.....	68
<b>Figura 20</b> – Informações.....	69
<b>Figura 21</b> – Galeria de música.....	69
<b>Figura 22</b> – Letras musicais.....	70
<b>Figura 23</b> – Fatos e Fotos.....	70
<b>Figura 24</b> – Textos utilizados.....	71
<b>Figura 25</b> – Álbum.....	72
<b>Figura 26</b> – Oficinas Temáticas.....	72
<b>Figura 27</b> – Falhas e falas.....	73
<b>Figura 28</b> – Mural 1.....	73
<b>Figura 29</b> – Mural 2.....	74
<b>Figura 30</b> – Relato.....	74
<b>Figura 31</b> – Mural 3.....	75
<b>Figura 32</b> – Mural 4.....	75

<b>Figura 33</b> – Mural 5.....	76
<b>Figura 34</b> – Primeiro contato em grupo.....	77
<b>Figura 35</b> – Cronograma das oficinas presenciais.....	80
<b>Figura 36</b> – Apreciação do projeto.....	85
<b>Figura 37</b> – Formação contínua.....	118
<b>Figura 38</b> – Uso das tecnologias digitais na formação continuada.....	120
<b>Figura 39</b> – Rede de ligações.....	121
<b>Figura 40</b> – Matriz educacional do DEB.....	125
<b>Figura 41</b> – Finalidade do DEB.....	125
<b>Figura 42</b> – Relação mantida pelo Programa.....	129
<b>Figura 43</b> – Processo de criação do Programa.....	130
<b>Figura 44</b> – Seleção feita pelo Programa.....	138
<b>Figura 45</b> – CLIOTEC.....	174
<b>Figura 46</b> – Abas de acesso.....	198
<b>Figura 47</b> – Mural 1.....	201
<b>Figura 48</b> – Primeiro encontro presencial.....	202
<b>Figura 49</b> – Primeira oficina matutina.....	203
<b>Figura 50</b> – Oficina - turno tarde.....	203
<b>Figura 51</b> – Banda Inquérito.....	206
<b>Figura 52</b> – Andamento da segunda oficina.....	210
<b>Figura 53</b> – Discussão.....	211
<b>Figura 54</b> – Audição e leitura da canção.....	211
<b>Figura 55</b> – Letra “Amoras” .....	212
<b>Figura 56</b> – Proposta da segunda oficina temática.....	213
<b>Figura 57</b> – Residentes ouvindo a música.....	215
<b>Figura 58</b> – Oficina com Hera.....	215
<b>Figura 59</b> – Andamento da terceira oficina.....	216
<b>Figura 60</b> – Descrição da música “Índios” .....	217
<b>Figura 61</b> – Oficina 3.....	221
<b>Figura 62</b> – Oficina 4.....	223
<b>Figura 63</b> – Oficina presencial.....	227
<b>Figura 64</b> – Encerramento das oficinas.....	231
<b>Figura 65</b> – Quinta oficina.....	232
<b>Figura 66</b> – Conversa via ClioZap.....	236

<b>Figura 67</b> – Orientação via “ClioZap.....	278
<b>Figura 68</b> – Sumário.....	290
<b>Figura 69</b> – Capa.....	291

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Tríade da prática pedagógica.....	31
<b>Gráfico 2</b> – Escolas atendidas pelos Residentes.....	44
<b>Gráfico 3</b> – Gênero.....	44
<b>Gráfico 4</b> – Idade dos residentes.....	45
<b>Gráfico 5</b> – Cor/Etnia.....	45
<b>Gráfico 6</b> – Cidade que reside.....	46
<b>Gráfico 7</b> – Espaço Geográfico.....	46
<b>Gráfico 8</b> – Período do Curso.....	47
<b>Gráfico 9</b> – Minистраção de aula.....	48
<b>Gráfico 10</b> – Roteiro de entrevista grupal.....	59

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Arquetização das ações pedagógicas.....	50
<b>Quadro 2</b> – Oficinas temáticas.....	78
<b>Quadro 3</b> – Cronograma geral das oficinas temáticas.....	79
<b>Quadro 4</b> – Especificidades do Programa em 2014.....	132
<b>Quadro 5</b> – Questão 8.....	186
<b>Quadro 6</b> – Temáticas.....	186
<b>Quadro 7</b> – Questão 10.....	189
<b>Quadro 8</b> – Questão 15.....	193
<b>Quadro 9</b> - Atividades da turma de Hera- Parte I.....	238
<b>Quadro 10</b> – Quarta questão.....	240
<b>Quadro 11</b> – Quinta questão.....	241
<b>Quadro 12</b> – Produção textual.....	242
<b>Quadro 13</b> – Produção textual.....	244
<b>Quadro 14</b> – Atividade da turma de Afrodite/ Parte I.....	246
<b>Quadro 15</b> – Atividades da turma de Afrodite/ Parte II.....	248
<b>Quadro 16</b> – Produções textuais da turma de Ártemis.....	251
<b>Quadro 17</b> – Questão 1.....	254
<b>Quadro 18</b> – Questão 3.....	255
<b>Quadro 19</b> – Atividades das turmas de Íris.....	260
<b>Quadro 20</b> – Atividade da turma de Héstita.....	263

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Identificação.....	43
--------------------------------------	----

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1</b>	<b>CAPÍTULO 1 – OS CAMINHOS DE CLIO: A PESQUISA COM O ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>29</b>
1.1	“MÚSICA PARA ESTAR DISTANTE, MÚSICA PARA ESTOURAR FALANTE”: TIPO DE PESQUISA.....	29
1.2	“MÚSICA PARA TOCAR NA PARADA, MÚSICA PRA DAR RISADA”: LÓCUS DA PESQUISA.....	38
1.3	“NÓS SOMOS [...] DE TODAS AS CORES, DE VÁRIAS IDADES”: COLABORADORES DA PESQUISA.....	42
1.4	DEIXA EU TE FALAR, VIM TE CONFESSAR”: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	54
1.5	“[...] QUERO LHE CONTAR COMO EU VIVI E TUDO QUE ACONTECEU COMIGO”: TRAJETÓRIAS DA PESQUISA	82
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE HISTÓRIA E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO HISTORIADOR: QUESTÕES PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>89</b>
2.1	O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO HISTORIADOR.....	89
2.2	AS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL: A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM REFLEXÃO.....	113
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 3 – MÚSICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL: POSSIBILIDADES PARA O DEBATE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>145</b>
3.1	A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A MÚSICA NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	145
3.2	AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO INICIAL: O DISPOSITIVO MÓVEL E O SABER HISTÓRICO ESCOLAR NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	161
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO 4 – AS TEMÁTICAS HISTÓRICAS NAS REPRESENTAÇÕES MUSICAIS: EDUCANDO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COM O CIFRAS HISTÓRICAS.....</b>	<b>177</b>
4.1	“POIS VEJO VIR VINDO NO VENTO, O CHEIRO DA NOVA ESTAÇÃO”: AS FALAS DOS RESIDENTES EM FOCO.....	177
4.2	“TRAÇAR DE NOVO A ESTRADA, VER CORES NAS CINZAS E A VIDA REINVENTAR”: OFICINAS TEMÁTICO-PEDAGÓGICAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	195
4.3	“FIZ ESSA AQUI PRA RELEMBRAR DAQUELES QUE ESTAVAM COMIGO”: AÇÕES PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS.....	235

<b>5</b>	<b>CAPÍTULO 5 – AS COLABORADORAS E A PESQUISA: ESCOLA E UNIVERSIDADE JUNTAS.....</b>	<b>266</b>
5.1	“SÃO ELAS POR ELAS”: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DOS COLABORADORES DA PESQUISA.....	266
5.2	“TODO O POVO DESSA TERRA, QUANDO PODE CANTAR”: PRÁTICAS EDUCATIVAS COM MÚSICA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APRENDIZAGENS MEDIADAS PELO CIFRAS HISTÓRICAS.....	288
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>292</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>296</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>308</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>315</b>
	<b>POSFÁCIO.....</b>	<b>321</b>

## INTRODUÇÃO

*“Toda pesquisa é uma carta de amor a uma causa. É um grito de socorro.” (Marcila de Almeida)*

A formação inicial docente do historiador oportuniza aos licenciandos uma prática formativa, acadêmica, educacional e profissional que os envolve nos contextos escolares. Problematiza seus desafios e proporciona uma atuação cercada de ensino e pesquisa, teoria e prática, formação e atuação, docente e discente. Possibilita um processo de formação significativa baseada na dinamicidade e estreitamentos de proximidade entre a universidade e a escola, entre a formação e a profissão.

O Programa da Residência Pedagógica proporciona o adentramento das universidades nas escolas e vice-versa, ao passo que viabiliza os licenciandos a terem (re)conhecimento do seu futuro espaço de exercício profissional, através da dialogicidade entre as vertentes teóricas e práticas.

A palavra “formação”, de etimologia latina “formatio”, dentre algumas de suas definições está a de “um conjunto de conhecimento”. Ela é princípio basilar da formação inicial em História, visto que possibilita meios para que os licenciandos adquiram, produzam e ampliem os saberes inerentes à docência. Primeiro degrau de iniciação ao magistério do ensino de História, envolto de significações acadêmico-profissionais que articulam os espaços universitários e escolares.

Carrega em si a etapa de construção e preparação do profissional de maneira inteligível, desvencilhando-se do discurso de “mero alcance de um diploma e inserção de mercado de trabalho”, para a criação de meios de inserção e sentidos plurais, advindos da reflexão do campo de atuação: a escola, imbuída de vivências e experiências educacionais, principalmente, as dos alunos.

As universidades têm concebido isso por meio de programas institucionais de iniciação à docência desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes. A Residência Pedagógica é um deles, embora algumas instituições de ensino superior já o possuam em outros moldes<sup>5</sup>, em 2018, foi lançado o primeiro edital de nível nacional.

---

<sup>5</sup> A Residência Docente, por exemplo, projeto piloto desenvolvido no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte), em 2011, e no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), em 2012.

Dos mesmos princípios da Residência Médica, a Residência Pedagógica se caracteriza pela imersão dos graduandos na escola, possibilitando que estes coloquem em equiparidade teoria e prática. O programa, de maneira prévia, efetiva o conhecimento teórico em congruência com o prático, ou seja, articulando as concepções dos saberes do processo de formação com o exercício profissional, com a finalidade de promover um profissional capaz de lidar com as adversidades do ambiente escolar, tais como a precarização de recursos metodológicos ou as pluralidades dos alunos.

Diferente de outros de mesmo cunho como, por exemplo, o PIBID (Programa de Iniciação à Docência) que insere o licenciando no contexto escolar, a Residência proporciona a imersão do licenciando nas realidades escolares, os quais não apenas ministram aulas, mas também planejam, desenvolvem projetos nesses espaços, bem como participam de suas rotinas, como as reuniões de pais, planejamento, eventos escolares, conselhos de classe e demais atividades internas e externas ao espaço da sala de aula.

O Programa estabeleceu um elo entre o ensino básico e superior, a formação e a profissionalização, o acadêmico e a escola, na medida em que os residentes, participantes do programa e cursantes de licenciaturas, passam por toda uma laboração de orientação que se inicia na universidade e se estende à escola.

No caso da Residência Pedagógica Subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB, Campus I, Campina Grande, os residentes passaram por uma pré e posterior formação com o objetivo de prepará-los e orientá-los para que possam atuar e lidar com as situações do cotidiano das escolas, para as quais eles foram designados.

Assim, eles participam de palestras, minicursos, mesas redondas, organizadas pela equipe acadêmica da instituição responsável. As escolas passam a habitar as universidades não apenas pela questão do convênio, mas pela presença do professor da Educação Básica, o qual se faz presente nas ações desempenhadas dentro da escola, mas também fora dela. Os docentes participam também da preparação que os residentes recebem, e fornecem a estes auxílio, apoio e orientação para eles durante suas atuações.

Partindo do pressuposto e intencionalidade da Residência, a formação inicial não é estática, imóvel, cessante, pelo contrário, é fluída, móvel incessante e resulta das vertentes sociais educacionais-escolares vigentes, das consequentes releituras e

interpretações de uma sociedade plural, tecnológica, sobretudo, dos jovens e adolescentes, diversos, singulares e digitais que ocupam as salas de aula. São alunos com idade entre 11 e 17 anos com celulares<sup>6</sup> nas mãos, jogando, interagindo com outros por redes sociais, ouvindo músicas dos mais variados ritmos e gêneros, muitas vezes, até mesmo durante as aulas de História, desafiando o professor.

Daí a necessidade de propormos uma formação que oriente os futuros docentes a lidarem com tais questões, principalmente com as influências e interferências dessas tecnologias digitais que interferem na rotina escolar. De propor um trabalho conjunto para motivar os alunos (e se automotivar), de trazer as experiências e práticas diárias do meio digital para o cerne escolar. Reconhecemos a relevância da linguagem musical, através do celular, na promoção de um processo de ensino e aprendizagem qualitativo, colaborativo, dinâmico e democrático. Pelo fato de ressignificar a utilização usual desses recursos pelo alunado.

Nesse interim, a música<sup>7</sup> não pode ser encarada exclusivamente como uma extensão de diversão e lazer, pelo contrário, possui um papel socioeducacional primordial, no sentido de questionar, criticar e defender uma ideologia<sup>8</sup>. Não se ouve

---

<sup>6</sup> O destaque para o celular advém da observação em sala de aula de sua inserção corriqueira pelos alunos, para jogar, ouvir música, acessar redes sociais e até mesmo tirar fotos dos colegas no decorrer da aula de História, sem contar a desmotivação deles pela disciplina. Recordo-me que em um dia depois do debate em sala de aula sobre “Era Vargas”, passei algumas questões do livro didático da disciplina, porém, boa parte da turma, do 3º ano C, da Escola Estadual Almirante Antônio Heráclito do Rêgo, no município de Barra de Santana-PB, não havia levado o livro, em seguida, perguntaram se poderiam tirar foto no celular da página com as atividades. Então, veio a ideia de utilizar as tecnologias em sala de aula de maneira mais ativa e que permitisse o protagonismo dos alunos, em particular o uso do celular nas aulas de História, mas não queria usá-lo de forma bruta, ou seja, não tão somente ele, mas que instrumentalizasse um processo de ensino mais dinâmico, daí veio a ideia de criar o software Cifras Históricas.

<sup>7</sup> A pesquisa sobre música é fruto de uma percepção afetiva, profissional e acadêmica. Afetiva, pelo fato de ser apreciadora veemente da arte, embora não saiba tocar nenhum instrumento, nem mesmo tenha o dom de cantar. Profissional, por questões pessoais, e por ser um recurso simples, porém, não neutro, dinâmico sendo de fácil acesso e facilitador da problematização em sala de aula na disciplina de História, trazendo sujeitos históricos que os livros didáticos de História pouco privilegiam. É um recurso que uso com bastante frequência para despertar o interesse dos alunos para o componente curricular. Acadêmico, porque trouxe minhas vivências e experiências pessoais e profissionais para a minha formação inicial em História na Universidade Estadual da Paraíba/UEPB, as quais resultaram no trabalho de conclusão de curso em 2016: “Amanhã há de ser outro dia: ditadura e música na construção da história do Brasil (1964-1974)”, sob a orientação professor mestre Gilbergues Santos Soares. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/14137>. Nele, reflito sobre a importância da música como instrumento de protesto e alienação, durante a ditadura militar no Brasil, analisando e discutindo os festivais musicais da época, bem como o movimento da MPB e do tropicalismo com suas diferenças de gênero, ritmo, estilo e similaridades políticas, trazendo nomes de cantores e cantores e seus posicionamentos na época.

<sup>8</sup> “Ideologia, eu quero uma para viver”, de composição de Roberto Frejat e Cazuza, e interpretação destes, “Ideologia” retrata o contexto político e social da época, por volta dos anos de 1988. A canção fala sobre o desejo de busca e encontro de uma doutrina e/ou de vertentes morais, sociais para seguir, para se posicionar nos tempos ditatoriais difíceis. Para Marilena Chauí (2004), é um conceito móvel,

uma música passivamente, mas enquanto uma possibilidade de elucidação e reflexão contra ou favor do que se acredita.

É um dos tipos de arte mais acessíveis, *quijas* o único, podendo ser transportada nos mais variados recursos tecnológicos, tais como: rádio, computadores, notebooks e celulares, estes mais portáteis. Na mesma proporção, é ouvida em todos os espaços, seja em casa, na rua, trabalho e até mesmo na escola. No ambiente escolar, sendo inseridas por alguma atividade desempenhada pelos professores e na maioria das vezes pelos próprios alunos, de maneira aleatória, pessoal desvinculada do trabalho disciplinar pedagógico.

Embora ela esteja na vida do ser humano desde o início dos tempos, caminhando lado a lado com a História, só a partir da renovação historiográfica na década de 1970, que ambas passaram a ocupar o mesmo espaço. Sobre essa questão, Napolitano (2002) evidencia que a história em seu frenesi contemporâneo por novos objetos e fontes, debruçou-se sobre o fenômeno da música popular.

Porém, o autor relata que essa relação historiográfica é recente, principalmente, no que diz respeito ao Brasil, onde a música popular passou a ser objeto de estudo nos programas de pós-graduação só no final dos anos de 1980<sup>9</sup>. Desse modo, a música deixou de ser percebida e ouvida apenas como um veículo de lazer e diversão e passou a ser entendida enquanto objeto histórico, embargado de criticidade, memória e representações sociais, políticas e culturais.

Assim como a música está presente no cotidiano das pessoas, as tecnologias digitais também estabelecem forte influência, modificando suas vidas, ressignificando seus espaços. Tal como a música que possui uma diversidade de ritmos, pode ser transportada e ouvida nos mais variados locais, as tecnologias digitais também assim

---

histórico, social resultante da supremacia do ideal da classe dominante em sua legitimação, dominação e exploração capitalista sobre as classes menos favorecidas sob uma ótica de mascarar a realidade e fabricar histórias com a finalidade de difundir os preceitos dominantes e impô-los como gerais. Para Paulo Freire, “Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”. Sua definição ultrapassa as questões dominantes.

<sup>9</sup> De acordo com as pesquisas que fizemos no banco de teses e dissertações da Capes<sup>9</sup>, a primeira dissertação sobre música foi defendida em 1989 intitulada de “**O discurso amoroso do (NA) MPB**”, de autoria de Selene Santa Rosa Macieira e Guimarães, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270672>. No caso de ensino de História, apenas em 1990, com o texto dissertativo: “**Capoeiras e malandros: pedaços de uma sonora tradição popular (1890-1950)**”, de Maria Ângela Borges Salvadori, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/278956>. Acesso em 20 de dez. 2019.

se caracterizam na medida em que se enveredam por uma multiplicidade de artefatos eletrônicos, de vários tamanhos e passíveis a transporte, na bolsa, carteira de mão, na mochila, sacola, pasta, até no próprio bolso e nas próprias mãos.

Sua extensão não se limita a um instrumento estático, operacional de funcionalidade frívola, pelo contrário, Duarte (2015) defende que tecnologia é cultura, pois reconfigura o ser, o pensamento, os conceitos e preconceitos, as perspectivas de mundo, as reconstruções identitárias, semeia, germina e aflora novas subjetividades.

As tecnologias digitais transformaram as relações sociais, ao passo que diminuiram as distâncias geográficas, mas construíram abismos físicos. O contato com o outro se tornou virtual, deixou de ser direto, tornou-se comum a cena de um fluxo contínuo de pessoas andando nas ruas de cabeça baixa, com celulares nas mãos e fones nos ouvidos, até se olham, mas não se veem. Uma verdadeira multidão no vazio. Um vazio na multidão.

As tecnologias digitais, sobretudo, o celular, estão presentes no cotidiano das pessoas, seja nos shoppings, transportes públicos, até na própria casa, no cerne familiar, pois as famílias, que antes se reuniam em volta da mesa diariamente ou nos finais de semana, a partir do celular, da democratização do acesso à Internet, reconfiguraram seus costumes e modos de agir. Embora que ainda continuem as conversas olho no olho, aos poucos, foram e estão sendo substituídas pelo olho na tela, seja qual for suas polegadas. O ser humano se tornou solitário, preso a uma rede digital de uma comunidade virtual compartilhada, mas sozinha; uma teia que prende a atenção, o tempo, as pessoas.

O celular enquanto produto resultante dessas tecnologias é utilizado principalmente pelos jovens, os quais o levam para todos os lugares, principalmente para o espaço escolar. Partindo da premissa de que a Educação, tanto quanto os alunos são frutos do seu tempo, pensar em uma prática educativa na contemporaneidade que viabilize e possibilite o uso das tecnologias digitais, tornou-se necessário, a fim de analisarmos até que ponto essas tecnologias intervêm no campo educacional.

Os residentes, no processo de formação docente, aprenderam a utilizar o celular na sala de aula de forma regular, assistida e direcionada, como previsto na lei

nº 2.246-A, de 2007<sup>10</sup>, que permite o uso do celular em sala de aula, desde que seja orientado pedagogicamente pelo professor. Além de aprenderem a articular a música no ensino de História permitindo sanar as lacunas e falhas do livro didático, o qual ainda é elitista e marginaliza o protagonismo das minorias políticas tais como negros, indígenas e mulheres.

A partir desta pesquisa, foi possível trazer à tona as vozes deles. Além disso, essa inserção da música, através do aplicativo de celular na formação inicial, possibilitou também a renovação da prática docente, na medida em que o professor em formação aprendeu como inserir em suas aulas a música sob o aparato tecnológico digital, em específico, o celular.

Com base nessas insurgências formativas de preparação acadêmica e profissional para a docência proporcionada pela Residência Pedagógica na construção do professor de História em um trabalho teórico e prático para proporcioná-lo a convivência, aquisição de experiências e saberes condizentes a sua profissão, problematizamos e apresentamos a música via celular como meios de efetivar a prática docente através da ação metodológica.

Esta pesquisa aos moldes das vertentes historiográficas, possui cunho cultural, orientou-se e especializou-se nos preceitos da Nova História Cultural. De abordagem qualitativa, sob a égide da pesquisa-ação, de natureza aplicada, contou com procedimentos técnicos bibliográficos e documental com vertentes exploratórias.

Esta foi a pergunta norteadora desta pesquisa: “De que forma a música popular brasileira contribui para repensar as aulas de História na abordagem das representações sociais na Formação Inicial em História?”. Essa problemática foi a direção a qual este trabalho tomou, fez uma investigação sobre a importância da música e da tecnologia digital, sobretudo, o celular enquanto ferramentas didático-pedagógica no ensino de História, tendo como *locus* a Residência Pedagógica-Subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande.

Propomos o uso metodológico e dialogal da música através do celular de maneira partícipe do processo formativo docente do historiador, não pela maneira

---

<sup>10</sup> BRASIL. Projeto de lei n.º 2.246-A, de 2007. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2007. Disponível em: < [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=517286](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286) >. Acesso 20 jul. 2017.

instrumental de download do áudio da canção e utilização apenas para reprodução do som; mas, por meio de um aplicativo simples, sem programação, de fácil uso e inteligível na construção do saber histórico.

O software Cifras Históricas foi criado em 2017, propriamente para a seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, composto por 13 pastas internas: “Informações, galeria musical, letras das músicas, fatos e fotos de estrelas, textos base, álbum de fotos, oficinas temáticas, fala e falhas nossas, murais de 1 a 5. As quais permitiram que os usuários, os residentes, pudessem não apenas ouvir a música em ambiente virtual, mas ter acesso a letra dela no mesmo espaço, assim como desfrutar do material de apoio, além de ver as fotos dos cantores/compositores. Durante as oficinas temáticas, eles puderam interagir na plataforma do aplicativo comentando e problematizando as músicas contidas.

A partir da problemática e da funcionalidade do Cifras Históricas, esta pesquisa teve como objetivo geral:

- Problematizar as representações da música no saber histórico na Formação Inicial em História através das tecnologias digitais, com a utilização do dispositivo móvel, com os residentes do curso de História da UEPB.

Nossos objetivos específicos residiram em:

- Discutir sobre o saber histórico escolar na Formação Inicial em interface com as tecnologias digitais através do uso do celular;
- Analisar as representações da música a partir de eixos temáticos que versem sobre questões sociais;
- Verificar o papel e a importância das tecnologias digitais na abordagem da música em sala de aula na Formação Inicial do ensino de História;
- Propor oficinas temáticas mediadas pela utilização do dispositivo móvel na abordagem da música, com graduandos da Residência Pedagógica em História que atuam como residentes em escolas públicas através do Cifras Históricas.

Ao final, propomos um caderno pedagógico para a Residência Pedagógica-Subprojeto História contendo propostas de atividades do uso metodológico da música pelo Cifras Históricas nas aulas de História da Educação Básica. Intitulado de “Práticas educativas com a música na Residência Pedagógica: aprendizagens

mediadas pelo Cifras Históricas”. Nele além de um manual de instrução consta atividades (as quais podem ser realizadas no Cifras Históricas e no caderno do aluno) de pesquisa e de análise e interpretação de textos de 11 músicas que abordam as questões da história de vida, povo negro, indígenas, mulheres e ditadura militar. Além de um bônus com três canções utilizadas pelas residentes Atena, Íris e Héstita nas ações pedagógicas em suas turmas.

O *lócus* da pesquisa foi a Central de Aulas Integradas da Universidade Estadual da Paraíba, (UEPB), campus I. Sua escolha se deu a partir da observação tanto da Educação Básica quanto dos cursos de licenciaturas, das dificuldades encontradas pelos recém profissionais da Educação em adentrar, não apenas ao mercado de trabalho, mas de atuar em sala de aula e da importância da Residência para que isso ocorresse.

Mais que o ensino superior, o lugar social e de fala desta pesquisa se definiu, mas não se limitou, propusemos, a partir da abertura possibilitada pela Residência, um diálogo entre escola e universidade, a partir das ações pedagógicas desenvolvidas pelos colaboradores diretos (os residentes) e os indiretos (seus alunos das escolas participantes do Programa) geradas pela utilização da música no ambiente escolar da sala de aula da disciplina de História.

Os colaboradores foram sete licenciandos do curso de História da UEPB do Campus I, Campina Grande-PB, participantes da Residência Pedagógica e atuantes em duas das três escolas conveniadas ao programa: Campina Grande e Queimadas. Eles fazem parte da primeira turma de residentes em História da instituição de ensino superior.

Além da coordenadora adjunta do Programa e dois dos três preceptores responsáveis pelo subprojeto de História, atuantes nas escolas de Campina Grande e Alagoa Nova, tivemos, de maneira indireta, a colaboração dos alunos das turmas nas quais os residentes atuam.

Os instrumentos de coleta de dados foram: o próprio Cifras Histórias que serviu como banco de dados, armazenando as músicas que foram trabalhadas no decorrer de execução do projeto, uma vez que permitiu a interação dos residentes nas oficinas temáticas, como também as armazenou.

O grupo de WhatasApp “ClioZap”. Os questionários, um impresso e outro online, contendo perguntas com relação à música, tecnologias digitais, formação inicial e atuação na Residência Pedagógica. Os dados coletados através das oficinas

temáticas com os residentes, as ações pedagógicas destes desenvolvidas em suas aulas de História. Dois tipos de entrevistas: a semiestruturada aplicada com a coordenadora adjunta e as preceptoras; e a grupal com os residentes sobre os relatos de suas ações com seu alunado.

Quanto às oficinas temáticas, ocorreram em encontros presenciais e a distância. No caso do primeiro, houve a audição e a discussão da música com a temática proposta, bem como a orientação de como utilizá-la no ensino de História da educação básica. E também por via Cifras Históricas, em que os residentes socializavam suas críticas, problematizações sobre a música em adjacência com a temática. Os momentos a distância se deram por um grupo de WhatsApp, chamado de “ClioZap”, o qual serviu como um canal comunicativo direto com os residentes, no qual acertávamos pontos como: datas, horários, salas, repassagem de material, orientação, dúvidas, entre outros.

Analisamos as representações da música a partir de eixos temáticos que versaram sobre questões sociais, foram cinco no total: História de vida; cultura afro-brasileira e indígena, mulheres e ditadura militar. Os temas surgiram da análise do questionário de sondagem aplicado com os residentes em adjacência ao entendimento particular e profissional da função contemporânea do ensino de História, em qualquer instância, básica ou superior. Visto que defendemos a tarefa do historiador realizar um trabalho docente pautado em 3 eixos principais: primeiro, enaltecer as experiências dos alunos no processo de ensino e aprendizagem; segundo, dar visibilidade às minorias políticas da história, daí a importância de reconhecer as culturas afro e indígenas e os lugares sociais das mulheres; e por último, lembrar/discutir sobre o período de censura e repressão no regime militar.

A partir das temáticas, utilizamos 10 músicas de vários ritmos e gêneros: “Música para ouvir” (Arnaldo Antunes); “Eu só peço a Deus” (Banda Inquérito); “Amoras” (Emicida); “Índios” (Legião Urbana); “Índios, adeus” (Almir Sater); “Mulheres” (Martinho da Vila); Mulheres (Doralyce e Sílvia Duffrayer); “Desconstruindo Amélia” (Pitty); “Cálice” (Chico Buarque); “Como nossos pais” (Elis Regina). Com base nelas e com o apoio musical, propomos 5 oficinas: primeira, “Qual a importância da música na sua vida?”; segunda, “Cultura afro-brasileira: vezes e vozes”; terceira, “Cultura indígena: espaços de lutas e resistências”; quarta, “Mulheres no/do século XXI: lugares sociais e de falas”; quinta, “Ditadura Militar: censuras e resistências”.

Para a elaboração da pesquisa, foi construída uma discussão com: Pesavento (2008) e Burke (2005) em que refletimos sobre as nuances da Nova História Cultural. Compreendemos as articulações das representações sociais a partir de Chartier (1990). Com relação à Formação Inicial, tomamos como base Nóvoa (2002), Gimeno Sacristan (1999), Tardif (2004), entre outros. Sobre o uso da música no ensino de História, dialogamos com Napolitano (2002), Bittencourt (2004) e Abud (2004).

Sobre a tecnologia no campo do saber histórico, destacamos as contribuições de Silva (2007). Pennuti (2015) para refletirmos as atribuições e relevâncias da Residência Pedagógica, também discutimos a partir de Pimenta e Lima (2006), pois compreendemos o Programa como uma intersecção entre extensão e estágio, na medida em que há uma imersão dos residentes nas escolas, a participação deles nas atividades desempenhadas pela Residência nas universidades.

Além desses autores que contribuíram com o processo e articulação teórica e prática deste trabalho, analisamos editais, projetos de leis, decretos, legislação e documentos normativos educacionais como: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), Conselho Nacional da Educação (CNE), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Político Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I.

Esta pesquisa se mostra pertinente pelo fato de ser o primeiro trabalho científico a abordar o Programa da Residência Pedagógica na Universidade Estadual da Paraíba, em particular, no curso de História. Assim, os licenciandos adquiriram conhecimento a fim de direcionar essas novas linguagens, para uma prática educativa significativa e correspondente a contemporaneidade imersa na cultura digital em questão. A originalidade pauta-se também pelo fato da pesquisadora ter criado o aplicativo de celular “Cifras Históricas” para todo planejamento, desenvolvimento e arremate da pesquisa.

Nosso intuito foi possibilitar, a partir deste estudo, que o aluno tenha um maior interesse pelas aulas de História, seja instigando a participar, a questionar, a refletir e assim possa construir sua criticidade e conhecimento por meio do uso da música mediado pelo aparato tecnológico. E para isso foi primordial repensar a formação inicial, por isso miramos nessa modalidade profissional para atingirmos nosso alvo maior: transformarmos a Educação Básica, repensando a figura de um professor como imigrante digital para um público nativo digital.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, intitulado de “Os caminhos de Clio: a pesquisa com ensino de história” fizemos o percurso metodológico; traçamos o perfil dela na medida em que enalteçemos o seu tipo, *lócus*, colaboradores, instrumentos e seu percurso investigativo.

No segundo, “O ensino de história e a residência pedagógica na formação inicial: questões para pensar a educação básica” discutimos sobre os desafios e perspectivas da formação inicial e da Residência Pedagógica no âmbito de uma base legal. Nossas considerações advêm da análise da legislação e de documentos normativos para a formação inicial em História.

No terceiro, “Música e tecnologias digitais no contexto da formação inicial: possibilidades para o debate na educação básica” refletimos sobre as potencialidades da música e das tecnologias digitais na formação docente. No quarto e quinto capítulos “As temáticas históricas nas representações musicais: educando na Residência Pedagógica com o Cifras Histórica” e “As colaboradoras e a pesquisa: escola e universidade juntas”, respectivamente, analisamos as performances captadas e problematizadas a partir das colaborações conseguidas.

A pesquisa proporcionou benefícios acadêmicos, profissionais e metodológicos para os graduandos de História participantes da Residência Pedagógica, dado que eles utilizaram o aplicativo “Cifras Históricas” como ferramenta de interação e aproximação entre professor-aluno, música e conteúdo histórico-social proposto. E tudo isso foi possível a partir de oficinas temáticas as quais eles puderam realizá-las com as suas respectivas turmas do Programa da Residência Pedagógica.



Elaboradora: Marcila de Almeida

*“Deixe-me ir  
Preciso andar  
Vou por aí a procurar  
Rir pra não chorar  
Se alguém por mim perguntar  
Diga que eu só vou voltar  
Depois que me encontrar”  
(Cartola).*

## CAPÍTULO 1 – OS CAMINHOS DE CLIO: A PESQUISA COM O ENSINO DE HISTÓRIA

*“Eu vejo um novo começo de era”  
(Lulu Santos)*

Neste capítulo discutimos sobre a trajetória da pesquisa em âmbitos metodológicos. Inicialmente, apresentamos o tipo de investigação a qual adotamos e sua relevância. Em seguida, o *lócus*, colaboradores<sup>11</sup>, instrumentos de coleta e, respectivamente, suas contribuições, atribuições, especificações, bem como os trajetos de pesquisa. Expomos as informações coletadas no decorrer do processo investigativo advindo dos questionários aplicados aos residentes, as ações pedagógicas desenvolvidas por eles nas escolas que ministram aulas e as entrevistas feitas com a coordenadora e preceptores do Programa da Residência Pedagógica. Em adjacência, as oficinas pedagógicas, o referencial bibliográfico e documental utilizado.

### 1.1 “MÚSICA PARA ESTAR DISTANTE, MÚSICA PARA ESTOURAR FALANTE”: TIPO DE PESQUISA

A História se consolida como um campo do saber científico sem se desprender de uma vertente artística. E a música se envereda por um espaço de arte que está diretamente ligada a um processo histórico. Assim, História e música acabam sendo resultantes das práticas humanas e testemunhas dessas ações, que ocorrem ao longo do tempo. Sendo relacionáveis e correlacionáveis ao ponto de se fundirem no ambiente de pesquisa.

A pesquisa na formação docente em História através da música se caracteriza por um universo dinâmico, participativo e colaborativo, na medida em que permite uma ressignificação de seu ensino ao dar subsídio metodológico para que o historiador possa incrementar suas aulas. A arte musical é um dos meios de socialização mais comum entre os jovens e adolescentes; por isso, atua como um dos canais de comunicação mais apropriado entre discente e docente. David (2016) alega que:

Privilegiar a linguagem musical no ensino de História significa construir conhecimento, por meio de um recurso didático motivador e prazeroso

---

<sup>11</sup> Ao longo do trabalho, todos os colaboradores serão mencionados por meio de codinomes. Para isso, utilizamos nomes ligados à mitologia grega; em tópico específico, traremos mais esclarecimentos a respeito.

que envolve larga possibilidade de trato metodológico (DAVID, 2016, p. 97).

A linguagem musical, além de ser utilizada como uma fonte de pesquisa atua como um documento constitutivo da construção do conhecimento de maneira mais interessante, pois o conteúdo proposto é trabalhado subjetivamente por meio das experiências, das expressões e interpretações advindas das canções.

Ela permite que nos desvencilhemos das tradicionais práticas de um método de ensino centralizado no livro didático e no quadro de giz; na docilidade discente ou no monólogo docente. Este, trajado de um contista, que enaltece a narração de fatos políticos historicamente relevantes, mas que são repassados de maneira desproblematizada durante o “discurso” proferido em sala. Sobre essa questão, Neves<sup>12</sup> (2004) destaca que:

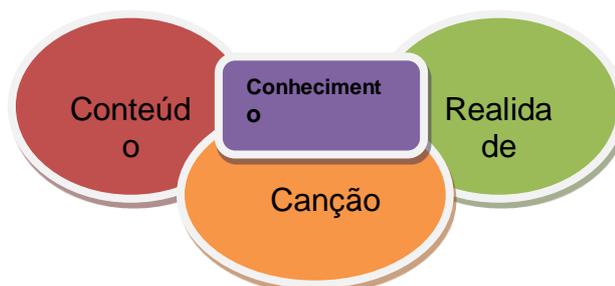
Se no modo antigo, tradicional, quem dava aula de história devia ser um bom contador de casos, um narrador envolvente, eficiente e, se possível, empolgante, agora, o professor de história tem que ser um historiador de ofício (NEVES, 2004, p. 24).

Há uma ruptura entre o modo de perceber o ensino de História e o do professor antigo e atual, através de sua formação docente e sua relação como advento das novas formas de aprendizagem. Antes, a prática pedagógica dessa disciplina estava centrada na esfera apenas do ensino desprovido da aprendizagem. Havia a ênfase no ensino mecanizado, objetivo, reprodutivo, em que o aluno teria que corresponder às expectativas que lhes eram atribuídas, como por exemplo, quando e por quem foram declaradas a independência e a proclamação da República do Brasil? Tais questionamentos eram lançados sem procurar estabelecer uma discussão de seu contexto, das implicações, de investigar o que mudou ou o que permaneceu igual no país a partir desses fatos históricos.

A linguagem musical permite que os alunos interajam, que tenham vez e voz no processo de ensino e aprendizagem, que desenvolvam e socializem suas impressões, suas criticidades, pois aprendem a refletir a partir da tríade:

---

<sup>12</sup> NEVES, Joana. O ofício do historiador: entre as fontes, a narrativa e o quadro de giz. In: FLORES, Elio Chaves; BEHAR, Regina. **A formação do historiador tradições e descobertas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

**Gráfico 1:** Tríade da prática pedagógica

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

O conhecimento advém das percepções e construções feitas entre o conteúdo histórico, a canção utilizada e a realidade social, em um processo de relação e confronto entre essa tríade. O saber é construído através de confrontos, pois é a partir das dúvidas, das opiniões e críticas divergentes que ele é consolidado, e a música desperta essa curiosidade, aflora as opiniões e a criticidade, na medida em que traz um olhar diferente, mais subjetivo do tema conteudista proposto.

A importância da música no ensino de História, na formação docente do historiador, se dá por meio da “análise da letra e problematização do tema [que] ajuda na crítica do historiador a respeito da música” (Héstia<sup>13</sup>, 2018). Logo, o uso metodológico da canção na formação do professor de História contribui para que, através da análise das letras em contraponto com a temática histórico-social, haja reflexão.

Sobre as inquietações da restrição usual dos documentos escritos em consonância com a abertura conceitual de fontes, Cerri e Ferreira (2007) acrescentam que essas conduziram a um processo investigativo histórico a respeito da utilização de diversas fontes, já que “a comunicação entre os homens, além da escrita, é oral, gestual, figurada, musical e rítmica” (CERRI; FERREIRA, 2007, p. 72). Então, se o canal sócio comunicacional é diverso, principalmente por ser uma prática social, a aprendizagem também é.



<sup>13</sup> Héstia (deusa do fogo): graduanda do 4º período do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB, Campus I.

Para Hera<sup>14</sup> (2018), a relevância da música no ensino de História, na formação inicial, concretiza-se a partir do ato de estimular os sentidos, as subjetividades dos discentes na aprendizagem. Ela defende que:

Qualquer experiência musical, independentemente do estilo e dos instrumentos utilizados, promove maior habilidade de observação, localização, compreensão, descrição e representação em quem toca e quem ouve (HERA, 2018).

Nesse caso, a música imbrica uma maior abrangência que não apenas o ouvir e interpretar, mas se envereda por questões além, como o desenvolvimento das ações de observar, localizar, compreender, descrever, representar.

A Residência Pedagógica agrega uma melhor formação docente ao propor a inclusão da universidade na escola e vice-versa. Caracteriza-se pela imersão do licenciando em seu futuro ambiente profissional, não somente na sala de aula, mas em toda a rotina escolar. A inserção musical nesse Programa de formação docente implicou utilizá-la como um dos recursos didáticos que os residentes pudessem fazer uso em suas práticas pedagógicas. A base do Programa pode ser compreendida como a aproximação entre teoria e prática nas licenciaturas, capacitando o residente, não de maneira mecanizada, mas tornando os licenciandos partícipes de seu processo formativo.

Apesar de a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) só ter lançado edital para o programa em 2017, já ocorria o desenvolvimento dessa proposta em algumas universidades e escolas do Brasil, a exemplo, da implantada pelo Centro Acadêmico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2011, com o nome de Residência Docente, precedido apenas em escola do ensino fundamental.

Em relato sobre essa experiência da UFMG, Ricci e França (2011) já destacavam o foco do projeto de propor uma implementação política de formação docente que abarcasse as problematizações acadêmicas e as problemáticas escolares ainda na licenciatura. E isso se consolidou a partir de 2017, com a mudança



<sup>14</sup> Hera (deusa do casamento e da maternidade): Graduada no curso de História na Universidade Estadual da Paraíba/UEPB, Campus I.

da nomenclatura de “docente” para “pedagógica”, passando a alcançar as etapas do ensino fundamental e médio.

Em termos gerais, houve a concretização de uma ponte entre a Educação Básica e a universidade, entre o ensino e a pesquisa, a teoria e a prática, o professor em formação e o aluno em sua construção, graduação e profissionalização. Héstia (2018) destacou que entre os motivos que a levaram a participar da Residência Pedagógica está o de adquirir “[...] experiência antecipada em sala de aula, saber como é na prática a relação entre docente e discente no convívio escolar e as práticas de ensino” (HÉSTIA, 2018). Enquanto isso, Hera (2018) frisou a importância de contribuir para que os licenciandos residentes pudessem participar de maneira mais ativa e direta na escola. Os relatos das duas graduandas nos deram base para compreender que a Residência cumpre seu papel de imersão na Educação Básica.

A formação docente e discente também é humana, na medida em que são resultantes de práticas sociais, culturais e políticas. É primordial que haja a percepção do cotidiano, das vivências e experiências em sala de aula, independente de ser professor ou aluno. A partir disso, o espaço da sala de aula se ressignifica por meio do processo de iniciação à docência permitido pela residência, reconfigurando os espaços, as aprendizagens, as formações, como assinala Ricci (2015):

[...] sala de aula [...]. De lugar de reprodução de conhecimento, é alçada à condição de lugar de construção de significados e experimentações singulares. [...]. O mundo acadêmico, enfim, de definidor e lugar de produção do saber reconhecido socialmente, é redefinido como parceiro de jornada das práticas de ensino. (RICCI, 2015, p. 34).

Enquanto que a sala de aula da Educação Básica abre as portas para a construção de sentidos, significados, experimentações, vivências e experiências internas e externas; a universidade também o faz. Esta pesquisa se ancorou em uma abordagem qualitativa que buscou compreender, a partir da observação direta, de que forma os licenciandos do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, em Campina Grande, participantes da Residência, se comportaram e interagiram nas oficinas temáticas por meio das discussões desenvolvidas através da análise das letras das músicas, auxiliadas pelo aplicativo Cifras Históricas.

Nesse tipo de estudo, o/a pesquisador/a estabelece uma relação direta com

seu objeto, há uma necessidade de trabalho intensivo de campo, haja vista que o processo investigativo é advindo através das percepções e concepções subjetivas. E foi isso que aconteceu, a pesquisa se orientou conforme as falas, as reflexões, as críticas, as impressões e as sugestões dos residentes de História por vias orais e escritas. Pelo modo como eles interpretavam as letras das músicas, assim como pela problematização da inclusão de novas metodologias, em particular a música e o Cifras Históricas, na construção do saber histórico escolar.

Não houve uma preocupação com dados quantitativos, com resultados pré-estabelecidos numericamente, mas sim com os colaboradores, suas reflexões, subjetividades. Aos moldes conceituais de Prodanov e Freitas (2013), na pesquisa qualitativa,

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Desse modo, não ocorreu a apreensão de levantamento de dados estatísticos, visto que “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Estabeleceu-se um contato direto e subjetivo entre os residentes e a pesquisadora, a qual permeou a coleta de dados e a construção desta pesquisa.

Para Silveira e Córdova (2009), esse tipo de pesquisa se aprofunda porque busca compreender um grupo social, em destaque: graduandos do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, de Campina Grande, participantes do Programa da Residência Pedagógica.

Antes de adentrarmos as questões metodológico-científicas desta pesquisa, torna-se necessário compreendermos o que é esse processo investigativo e para que ele se destina. Segundo Silva e Menezes (2005), a pesquisa nada mais é que “[...] um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos.” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20). Advém da necessidade, do interesse e da escolha em buscar resolver uma problemática que não tem dados, informações ou estimativas de como solucioná-la. A pesquisa consiste na busca de alternativas para solucionar um problema que não tem, à primeira vista, informações de solução.

No que diz respeito à sua natureza, é do tipo pesquisa aplicada, pelo fato que se norteou em solucionar um problema específico: falta de interesse dos alunos pela disciplina de História em adjacência o uso do celular, durante as aulas. Esta proposta investigativa possuiu como lugar social e de fala a formação docente do historiador, lançando os olhares sobre a construção do saber histórico escolar na Educação Básica. Sobre esse direcionamento da investigação, Silva e Menezes (2005) acrescentam que a pesquisa aplicada “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (SILVA; MENEZES 2005, p. 14).

Nesse sentido, esta pesquisa se constituiu desses princípios de natureza aplicada, já que foi de acordo com a observação em sala de aula, do uso não pedagógico do celular nas aulas de História, no nível básico, que se pensou uma maneira de trabalhar essa questão na formação docente, preparando o futuro professor para lidar metodologicamente com essas novas linguagens, seja a música ou celular, em específico. Para isso, propusemos uma aplicação prática, como defende Silveira e Córdova (2009), do uso da música em sala de aula universitária, no processo de construção docente, através do aplicativo “Cifras Históricas”.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, porque utilizamos diversas contribuições científicas e midiáticas como: livros, artigos científicos, músicas, questionários, entrevistas, leis, respectivamente. Gil (2008) chama atenção para esse viés de delineamento da pesquisa. Ele conceitua como o tipo de procedimento escolhido pelo pesquisador para a coleta de dados. Ainda destaca dois delineamentos: as fontes de papéis, que são de cunho bibliográfico, e os dados que são disponibilizados pelas pessoas. Acrescentamos a este último, a caracterização de fontes imateriais, como a oralidade percebida pelas entrevistas cedidas pelos colaboradores desta pesquisa: residentes, preceptoras e coordenadora adjunta do Programa da Residência Pedagógica.

Embora esta pesquisa não se fundamente exclusivamente nesses preceitos bibliográficos e documentais, essas fontes são base para a consumação desta investigação. Apesar de não parecer visível, a única diferença entre esses dois delineamentos é a questão da natureza das fontes, porque, ademais, são lineares e complementares, ambas fazem a investigação, exploração das fontes, como nos afirma Gil (2008) sobre esse ponto diferencial:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008, p. 51).

Então, peculiaridade está centrada no fato de que na documental, conhecida também como fonte primária, as informações ainda não passaram por um tratamento de análise, como no caso das canções, das atividades desempenhadas pelos residentes no Cifras Históricas, as entrevistas, o próprio questionário e formulário respondidos pelos residentes.

Com relação aos objetivos, concentrou-se em uma pesquisa exploratória, na medida em que, ao ser desenvolvida em sala de aula de um curso de licenciatura em História, se estabeleceu uma relação mais direta entre pesquisador e residentes, ocorrendo a familiarização com o problema, com o intuito de construir hipóteses para solucioná-lo. No caso desta pesquisa, o problema residia na falta de interesse dos alunos do ensino básico pelas potencialidades de recursos metodológicos como a música e o uso auxiliar das tecnologias.

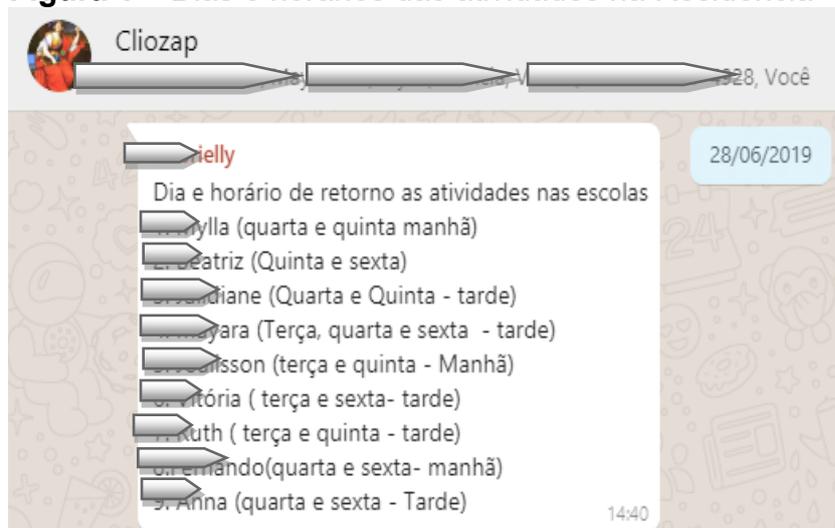
Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 52), esse tipo de pesquisa “[...] possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve levantamento bibliográfico [...]”, e também documental, como o uso de artigos científicos, livros e músicas como as utilizadas neste estudo, por exemplo. O planejamento e execução da pesquisa se deram de maneira flexível, pois os residentes não dispunham de tempo disponível devido às aulas e atividades da licenciatura e também da própria residência. Por isso que as oficinas foram desenvolvidas e concentradas em duas segundas-feiras, nos turnos manhã e tarde.

De início, as ações das oficinas teriam sido planejadas para o mês de julho, porque eles estavam de férias, mas se tornou inviável devido a questões de transporte universitário, já que resido em cidade distante, Barra de Santana-PB, cerca de 70 Km de Campina Grande. E seria muito gasto ir em carro alternativo, já que o preço da passagem é 12 R\$. Nesse caso, teria que pagar 24 reais por dia e ainda tomar outro ônibus no centro de Campina para chegar à universidade. E como não trabalhava na época, seria muito complicado por causa dos custos.

Em junho, cada residente disponibilizou seu horário, tanto da graduação quanto da residência pedagógica, para que pudéssemos construir um cronograma das atividades. Tudo foi organizado e acordado pelo grupo de WhatsApp

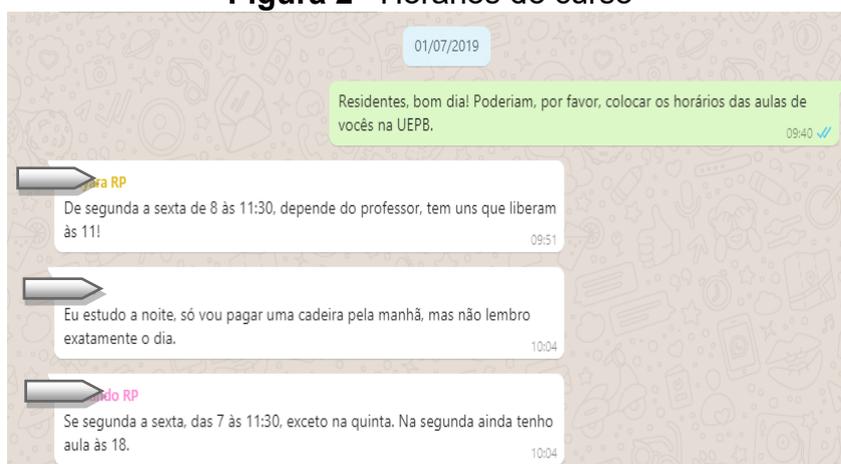
“Cliozap”, como bem mostra as imagens abaixo:

**Figura 1 – Dias e horários das atividades na Residência<sup>15</sup>**



Fonte: Cliozap/ Arquivo pessoal (2019).

**Figura 2 –Horários do curso**



Fonte: Cliozap/ Arquivo pessoal (2019).

Quanto aos procedimentos, o presente estudo caracteriza-se como pesquisa-ação, já que com base na observação e conseqüentemente a partir da detecção do problema na Educação Básica, buscamos alternativas na formação docente, ao propor uma intervenção pedagógica para transformar a realidade da sala de aula básica e, por conseguinte, do alunado, reformando a formação do professor de história. Para Severino (2007),

A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na

<sup>15</sup> Os nomes dos Residentes foram omitidos, para fins de preservação dos colaboradores.

situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo, que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos em mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 120).

Esse tipo de pesquisa contribuiu para que os licenciados pudessem compreender, aprender, direcionar e investigar de que modo poderiam utilizar a música e as tecnologias digitais em suas atuações na Educação Básica, a partir da Residência Pedagógica.

Permitiu discussões com o grupo de residentes, sob a mediação da pesquisadora, que propôs a execução, em oficinas pedagógicas, do aplicativo e, conseqüentemente, com o uso da música.

## 1.2 “MÚSICA PARA TOCAR NA PARADA, MÚSICA PRA DAR RISADA”: LÓCUS DA PESQUISA

**Figura 3 – Fachada da UEPB**



**Fonte:** Google Imagens<sup>16</sup> (2019).

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) é uma das maiores universidades públicas da Paraíba. Destaca-se sua atuação em âmbito regional, nacional e internacional. Em 2014, por exemplo, a professora Railda Fernandes Alves, do departamento de Psicologia dessa instituição<sup>17</sup>, ganhou o prêmio “Investigador de

<sup>16</sup><https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcQFD5UuLmeXqYBeRRgVrUeGdeBnw4ur5bLwnfyzM0Jvi4JuF1hm>. Acesso em 20 set. 2019.

<sup>17</sup>DOCENTE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA GANHA PRÊMIO INTERNACIONAL NA ÁREA DE PSICOLOGIA DA SAÚDE. UEPB, **Universidade Estadual da Paraíba**. Campina Grande,

Mérito”, concedido pela Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde (SPPS), com a defesa do artigo “Saberes e práticas sobre cuidados paliativos para psicólogos atuantes nos hospitais de Campina Grande”, no 10º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde. Recentemente, o Ranking Universitário (RUF) 2019<sup>18</sup> trouxe a universidade como a 7ª instituição estadual de ensino acadêmico melhor do Nordeste.

Esse ranking é feito pela Folha de São Paulo, o qual se caracteriza por criar uma lista das universidades brasileiras com base em sua qualidade. Usando como critério dados nacionais e internacionais, assim como análises advindas de pesquisas do DataFolha em cinco aspectos: pesquisa (42% do total), formado por 9 componentes, em destaque para publicações, recursos recebidos e bolsas do CNPq); ensino (32 do total), composto por 4 componentes, principalmente, opinião dos docentes do ensino superior e nota do Enade; inovação (4% do total), advindo de patentes e parcerias com empresas; mercado (18% do total), que analisa as opiniões de empregadores sobre contratações; e, por último, internacionalização (4% do total), fruto das citações internacionais por docente; e publicações em coautoria internacional.

Com base nesses dados disponibilizados pelo RUF/2019, a avaliação mostra como nota final para a UEPB em uma escala de 0 a 100, a 46,5, ocupando a nonagésima segunda posição no ranking. Conforme mostra a imagem abaixo.

**Figura 4 –Ranking universitário**



Fonte: RUF (2019).

Como é possível analisar a imagem, no aspecto da pesquisa, de uma escala de 0 a 42, a UPEB, com 25,75%, ocupa a sexagésima nona posição; já em relação ao ensino, em uma atribuição de 0 a 32, com nota geral de 8,02%, assume a

17 de fevereiro, 2014. Disponível em: <<http://www.uepb.edu.br/docente-da-universidade-estadual-da-paraiba-ganha-premio-internacional-na-area-de-psicologia-da-saude/>>. Acesso em 20 set. 2019.

<sup>18</sup> RUF 2019. Ranking Universitário Folha. Folha de São Paulo: São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>>. Acesso em 20 set. 2019.

centésima trigésima segunda. No que compete ao mercado, está com uma nota de 0 a 18 e alcança 9, 84%, ficando em octogésima e oitava colocação. Em termos de internacionalização, em números de 0 a 4, alcança 1,62, ficando em centésima vigésima quarta, e por fim, em inovação de 0 a 4, 1,27%, chegando a centésima décima nona.

De mesma instância, a Nota Índice Geral de Cursos (IGC), instrumento avaliativo qualitativo das instituições de ensino superior do Ministério da Educação (MEC), de 0 a 5, atribui 3 como nota geral. Apresenta a avaliação de 22 cursos superiores, dos quais 6 estão entre os 50 melhores do país: Psicologia (32º), Relações Internacionais (34º), Fisioterapia (35º), Serviço Social (41º), Odontologia (44º) e Física (49º). O curso de História ocupa a quinquagésima sexta colocação, na categoria dos 11 cursos que estão entre os 100 melhores em esfera nacional.

Fundada em 1966 pela lei Municipal nº 23 de 15 março desse ano, com a nomenclatura de Universidade Regional do Nordeste (URNE), tratada como autarquia de Campina Grande, alcançou a estadualização em 1987, a partir da lei nº 4.977, sob a reitoria de Sebastião Vieira, na gestão do governador da época, Tarcísio Burity.

Com sede em Campina Grande, possui mais sete campi distribuídos nas seguintes cidades paraibanas: Araruna, Catolé do Rocha, Guarabira, João Pessoa, Lagoa Seca, Monteiro e Patos, caracterizados em instâncias socioprofissionais e acadêmicas de ensino, pesquisa, pós e extensão. Graduações nas áreas da saúde, ciências humanas, naturais e exatas. Entre alguns cursos oferecidos, destacamos os das licenciaturas: História, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia, entre outros que se destacam na formação docente.

A reportagem de Ricardo Gomes na TV UEPB/ REDE UEPB, divulgada no canal do Youtube<sup>19</sup>, em outubro de 2019, denota que a instituição é referência na formação de professores. Dos 25 cursos de licenciaturas nos demais segmentos da construção do saber, anualmente, 500 profissionais da Educação vão para o mercado de trabalho. Destacando no processo formativo docente, em fase de licenciatura, o contato direto com a prática docente por meio de estágios, cursos de extensão, programas de iniciação à docência, tais como o PIBID e a Residência Pedagógica.

Sendo ativa e reconhecida também nos programas de pós-graduação, seja

---

<sup>19</sup>GOMES, Ricardo. **UEPB é referência na formação de professores**. Campina Grande, 15 de out. 2019. Disponível em: <<https://youtu.be/kxXsnYaz48k>>. Acesso em 23 out. 2019.

em nível de especialização, mestrado ou doutorado, em esfera educacional, evidencia-se “Estudos de História Local – sociedade, educação e cultura”, cujo primeiro edital foi lançado em 2019; “Formação de professores” e “Literatura e Interculturalidade”, respectivamente.

Todos têm como espaço físico e acadêmico o Centro de Integração Acadêmica (CIAC), o qual é o *locus* desta pesquisa. Está localizado no Campus I, Campina Grande, em Bodocongó, atuante desde 2012, sob a reitoria de Marlene Alves, abrigando os Centros de Educação (CEDUC), que comportam os cursos de História, Geografia, Pedagogia, Filosofia, Letras e Sociologia; e o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), que engloba os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social e Serviço Social.

A CIAC foi palco de diversos eventos acadêmicos de relevância educacional, em destaque para a “I Semana Nacional de História da UEPB – História, interdisciplinaridades e culturas”; em setembro de 2019; para o VII ENID (Encontro de Iniciação à Docência da UEPB); e o V ENFOPROF (Encontro de Formação de Professores), em novembro de 2019, tendo como temática: “Competências para formar professores no Brasil: contribuições e desafios”.

Diante disso, não poderia ter sido escolha melhor realizar esta pesquisa na Universidade Estadual da Paraíba, no Campus I de Campina Grande, especificamente, no Centro de Integração Acadêmica (CIAC).

**Figura 5** – Fachada da CIAC



Fonte: Google Imagens (2019).

A CIAC é composta por 5 blocos que abrigam 160 salas de aula, além de duas

bibliotecas, 3 auditórios, com uma vasta área externa, com espaços para cantinas e um grande estacionamento. Enquanto que o questionário foi aplicado na sala 225 dos Professores de Serviço Social, as oficinas pedagógicas foram realizadas em 2 salas de aula devido à disponibilidade dos residentes e também dos próprios espaços. No turno da manhã, foi na sala 108 do primeiro andar, já que não funciona durante esse horário, embora seja no corredor do Curso de Letras/Português, é utilizada à tarde pelo curso de Sociologia. É uma sala pequena com muitas cadeiras e conta com Datashow instalado.

À tarde não havia sala disponível, então foi necessário pedir ajuda e permissão à Coordenação de Pedagogia, sob a intermediação da professora Doutora Patrícia Cristina de Aragão, que disponibilizou, no terceiro andar, a sala 332 do GT-Ação Pedagógica – Grupos de Estudos e Extensão – Reuniões Pedagógicas – Sala de aula – Curso de Especialização. A sala é um entreposto para diversas atividades acadêmicas. É espaçosa, possui um quadro, uma mesa grande de madeira, Datashow, uma televisão e nas paredes estão expostos banners de pesquisas realizadas.

### 1.3 “NÓS SOMOS [...] DE TODAS AS CORES, DE VÁRIAS IDADES”: COLABORADORES DA PESQUISA

Além da coordenadora adjunta do Programa da Residência Pedagógica e duas dos três professores preceptores, responsáveis pela recepção, orientação e apoio pedagógico deles na atuação nas escolas; os colaboradores da pesquisa foram sete residentes do Subprojeto de História de Campina Grande, Campus I. Como prova de sigilo e preservação dos colaboradores, utilizamos nomes da mitologia grega para identificação, conforme abaixo:

Tabela 1 – Identificação<sup>20</sup>

COLABORADORES	DEUSES GREGOS	REPRESENTAÇÃO
Residente 1	Afrodite	Deusa do amor,
Residente 2	Apollo	Deus do sol
Residente 3	Ártemis	Deusa da caça
Residente 4	Atena	Deusa da sabedoria
Residente 5	Hera	Deusa da maternidade
Residente 6	Héstia	Deusa do fogo
Residente 7	Íris	Deusa do arco-íris
Coordenadora Adjunta	Gaia	Mãe-terra <sup>21</sup>
Preceptora 1	Tetis	Titânide da fonte <sup>22</sup> primária da água doce
Preceptora 2	Mnemosine	Titânide da memória <sup>23</sup>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para melhor compreensão e percepção da relevância da colaboração de cada um, principalmente, dos residentes, a partir de questionário, formulário e entrevista, além das ações pedagógicas desenvolvidas por eles, traçamos um perfil analítico discursivo e gráfico para entendermos os lugares específicos de fala. Reconstrução de perfil resultante de questionamentos, de formação, escolaridade, sexo/gênero, cor/etnia, espaço residencial e geográfico.

Trouxemos algumas informações sobre os colaboradores da pesquisa, para que haja o conhecimento e reconhecimentos deles, visto que as experiências, as vivências, as atuações, as indagações e respostas por eles proferidas deram cor, sabor e aroma a nossa investigação.

O ato investigativo sobrevive das inquietações do investigador, de seu espírito aventureiro, do seu olhar atento, paciente e empático, muitas vezes incolor, de dessabor e sem olfato, e vive não de si mesmo, mas do outro, do olhar alheio e

<sup>20</sup> A partir da escolha feita pela maioria dos residentes de como queriam ser chamados e reconhecidos na pesquisa, construímos uma lógica para escolhermos os pseudônimos mitológicos gregos dos demais colaboradores, por meio da interação que se estabeleceu na Residência Pedagógica, dentro de uma questão hierárquica não no sentido estrito de ser, mas de entender qual o papel de cada um dentro do programa. Gaia é a mãe-terra que criou os titãs/tetânides, dos quais surgem deuses/deusas.

<sup>21</sup> A escolha foi feita pelo fato de que a coordenadora adjunta gerencia todo o Programa da Residência.

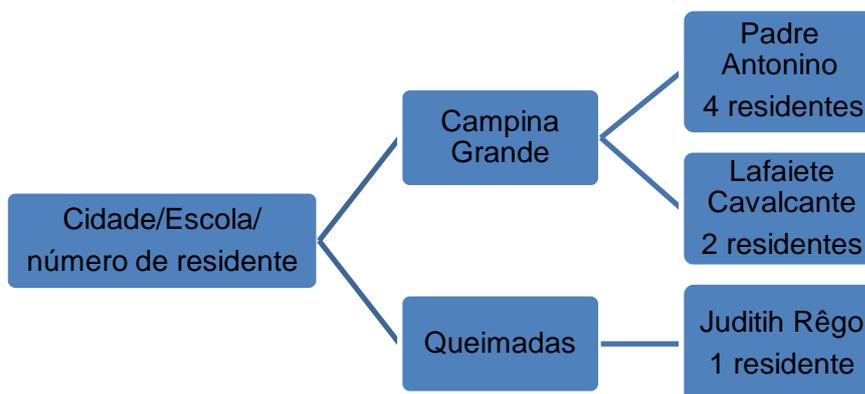
<sup>22</sup> Pelo fato de que ela trouxe suas fontes primárias, ou seja, suas experiências para a pesquisa.

<sup>23</sup> Mais que suas experiências, trouxe suas memórias da época de sua licenciatura.

incipiente. A pesquisa pulsa e respira conforme as batidas do miocárdio que batem fora do corpo dela, mas que se faz pertencer, nesse caso, os participantes.

Os residentes atuam em três escolas localizadas em duas cidades paraibanas: Padre Antonino e Lafaiete Cavalcante, ambas em Campina Grande; Judith Barbosa de Paula Rêgo, em Queimadas, como é exposto em seguida:

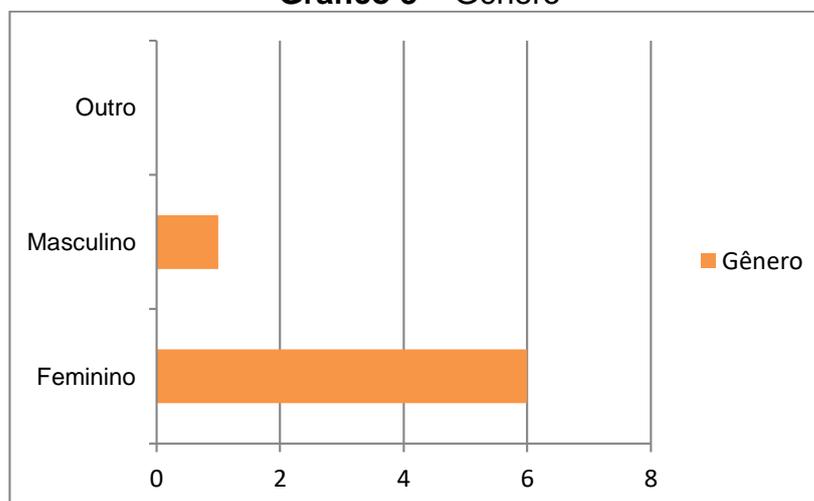
**Gráfico 2 – Escolas atendidas pelos Residentes**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Os residentes que colaboraram com a pesquisa, de acordo com a disponibilidade de sexo e gênero, e para marcá-los usamos: feminino e masculino. A maioria foi composta pelo gênero feminino, como mostra o gráfico abaixo:

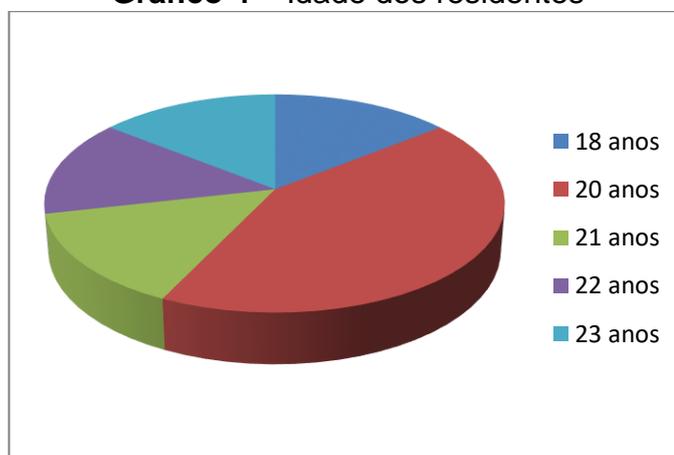
**Gráfico 3 – Gênero**



**Fonte:** Formulário Online elaborado pela autora (2019).

Seis são mulheres, enquanto que apenas um homem. No início de sondagem, com os onze que inicialmente se disponibilizaram, possuía outro do sexo masculino. Entre uma faixa etária de 18 a 23 anos de idade, conforme o gráfico abaixo:

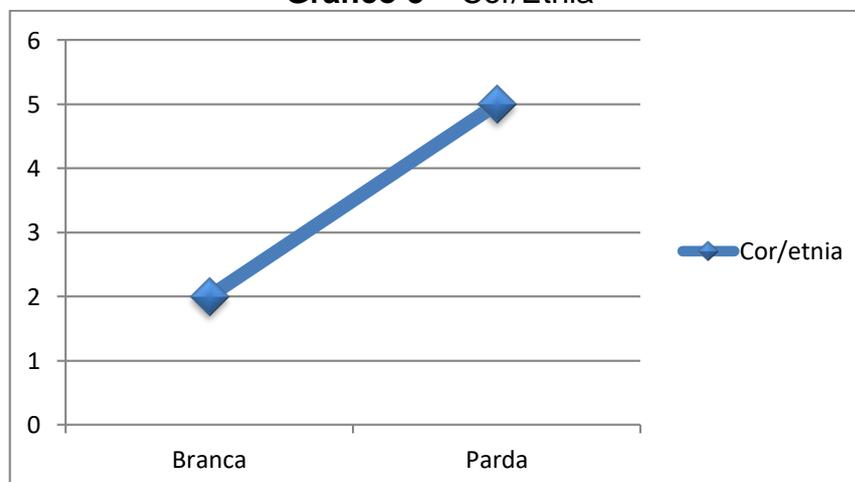
**Gráfico 4 – Idade dos residentes**



**Fonte:** Formulário Online elaborado pela autora (2019).

Na época de início de sondagem da pesquisa, advinda através da aplicação do questionário, eles tinham entre 17 e 22 anos. Dos sete, um tem 18; dois têm 20 anos; um tem 21; outro 22 e um 23. De cor/etnia concentrada nas disponibilidades de marcar as opções, temos: amarela, branca, indígena, parda, preta e a possibilidade de escrever outra cor/etnia que se considera. A porcentagem se concentrou entre parda e branca, como demonstra o gráfico abaixo:

**Gráfico 5 – Cor/Etnia**

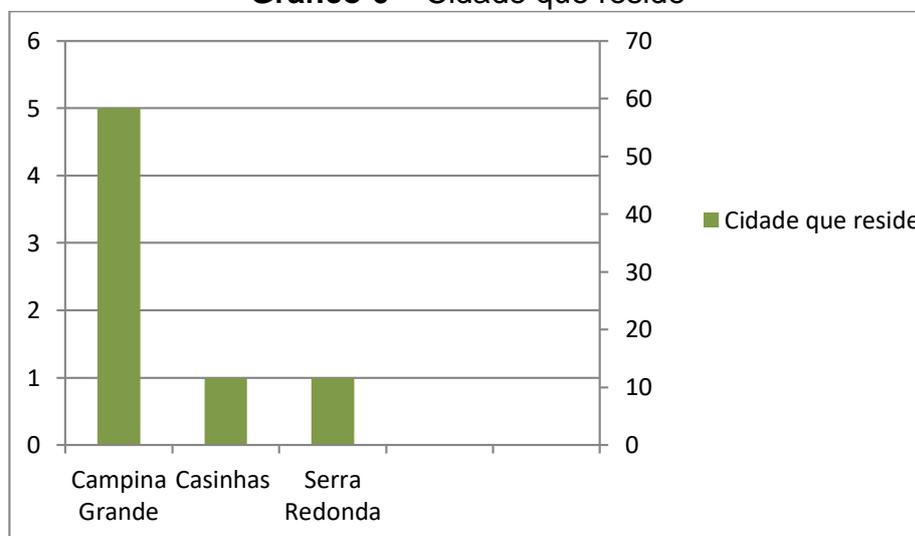


**Fonte:** Formulário Online elaborado pela autora (2019).

Entre os números atribuídos, é visível no gráfico acima que 2 se consideram brancos, enquanto que 5 se autodenominam como pardos. São jovens no processo

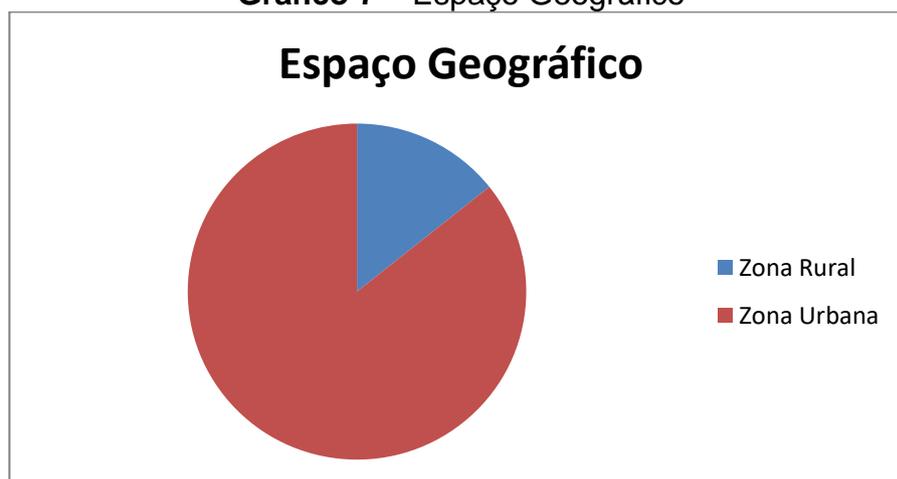
de transição da adolescência para a fase adulta, moradores, em sua maioria, na cidade de Campina Grande, tendo como espaço geográfico, em destaque numeral, a zona urbana, segundo os dados coletados:

**Gráfico 6 – Cidade que reside**



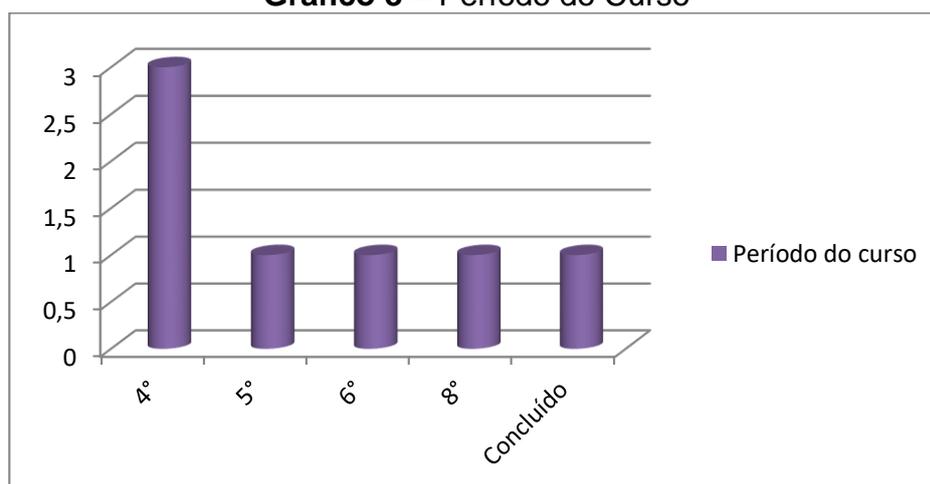
**Fonte:** Formulário Online elaborado pela autora (2019).

**Gráfico 7 – Espaço Geográfico**



**Fonte:** Formulário Online elaborado pela autora (2019).

Os Residentes estão entre os primeiros e últimos períodos do curso de licenciatura em História na Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande, como expõe o gráfico seguinte:

**Gráfico 8 – Período do Curso**

Fonte: Formulário Online elaborado pela autora (2019).

Entraram no curso de História em 2015 e 2017, entre as duas chamadas letivas da universidade ao longo desses dois anos citados. Fazem parte da primeira turma da UEPB da Residência Pedagógica do curso de História no Campus I, de Campina Grande. Foram selecionados pelo edital lançado pela instituição em 2018, passando a atuar nas escolas inscritas no Programa no mesmo ano.

Eles destacam como motivação em participar do Programa Residencial Pedagógico o processo formativo acadêmico e profissional, de acordo com Afrodite<sup>24</sup> (2018): “poder ter o contato na sala de aula, para ganhar experiência e interagir com os alunos”. Já Íris<sup>25</sup> (2018), acrescenta que o interesse advém da “[...] experiência profissional do curso, na qual o programa oferece antecipadamente”.

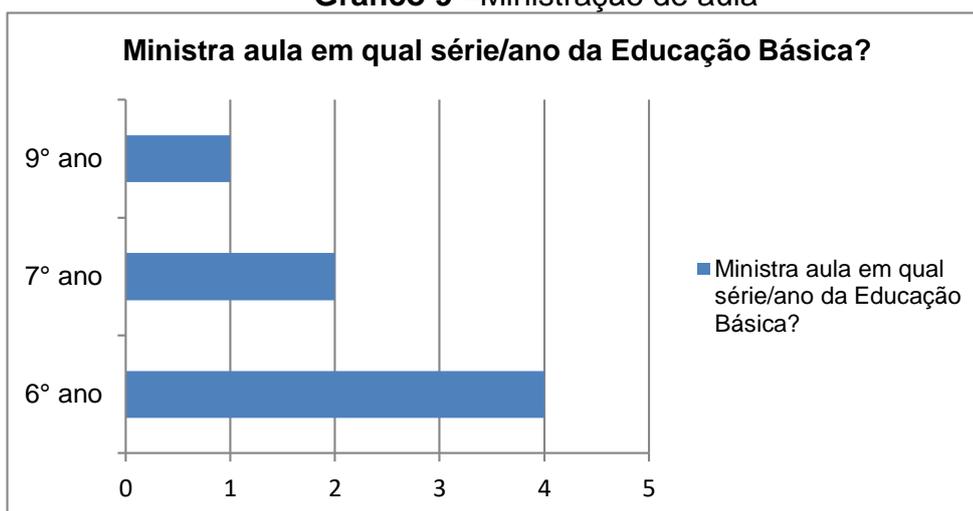
Elas entendem a relevância da residência, na medida em que contribui para um aprimoramento profissional através da aproximação: universidade e escola. Eles ministram aulas apenas em uma turma da/na residência, exclusivamente, nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).



<sup>24</sup> Afrodite (deusa do amor): Graduanda do 2º período do curso de História na Universidade Estadual da Paraíba.



<sup>25</sup> Íris (deusa do arco-íris): Graduanda do 2º período do curso de História na Universidade Estadual da Paraíba.

**Gráfico 9 –Ministração de aula**

**Fonte:** Formulário Online elaborado pela autora (2019).

Como é notório acima, quatro residentes atuam no 6º ano; dois no 7º ano e apenas um no 9º ano. Nesse caso, aplicaram as ações pedagógicas, respectivamente, nessas turmas. Entre as temáticas expostas: História de vida dos alunos; cultura afro-brasileira; cultura indígena; mulheres na contemporaneidade e ditadura militar, 3 trabalharam com a questão indígena. Afrodite utilizou a música “Índios” de Legião Urbana. Ela explica sua escolha:

Escolhi a música [...] porque tava tendo muito a ver com o conteúdo que a gente tava... tinha acabado de ver na sala de aula que era as grandes navegações, os primeiros contatos entre os portugueses e os indígenas. E é, justamente, que a música retrata como foi esse primeiro contato e como é... a vida dos indígenas mudam completamente desse contato (AFRODITE, 2019).

Cada residente escolheu o tema de acordo com o conteúdo que estava sendo proposto ou o mais próximo das suas propostas em sala de aula. Para Afrodite, foram necessárias duas aulas de desenvolvimento para a turma do 7º ano, formada por 30 alunos. Apollo<sup>26</sup> e Hera também se enveredaram pela questão étnica, ambos escolheram a música “Índios, adeus” de Almir Sater. Ele em duas aulas na turma do 7º, no C, com 30 alunos. E ela em duas aulas para a turma do 6º, com 30 alunos.



<sup>26</sup> Apollo (deus do sol): Graduando do 6º período do curso de História na Universidade Estadual da Paraíba.

Héstia e Íris enalteceram a questão afro-brasileira com a discussão sobre a discriminação racial, a partir da música “Racismo é burrice” de Gabriel, o pensador. Héstia destacou que a escolha se deveu ao fato de que “[...] a história e cultura afro-brasileira, essa música retratava a questão do racismo, a discriminação e preconceito que ainda existe em relação a esses povos” (HÉSTIA, 2019).

Íris proporcionou uma reflexão racial por meio da canção “Canto das 3 raças”, de Clara Nunes. Ela defende que escolheu a música, porque “[...] envolve a questão tanto afro quanto indígena e aborda também a questão europeia né, o branco” (IRÍS, 2019). Para a primeira, foram aplicadas em duas aulas na turma de 6º ano D, formada por 36 alunos; a segunda, aplicou na turma do 6º ano F, de 33 alunos, em uma aula.

A questão da mulher através das composições: “Desconstruindo Amélia”, de Pitty, e “Triste, louca ou má”, de Francisco El Hombre foram de atribuições de Artémis<sup>27</sup> e Atena<sup>28</sup>. A primeira desenvolveu em uma aula na turma do 9º ano, de 21 alunos. Já a segunda, no 6º ano, de 30 alunos, em duas aulas de realização oficinaira. Para melhor compreensão, visualização e síntese geral, eis um quadro demonstrativo e explicativo, regido e exposto pela ordem de resposta do formulário online:

**Quadro 1 –Arquitetização das ações pedagógicas**

Pseudônimo	Tema/ Música Cantor/a	Turma/ano	Número de alunos	Quantidade de aulas
Artémis	Mulheres na contemporaneidade Desconstruindo (Amélia Pitty)	9º	21	1
Hera	Cultura indígena Índios, adeus (Almir Sater)	6º	30	2
Héstia	Cultura afro-brasileira Racismo é burrice (Gabriel, O pensador)	6º D	36	2
Íris	Cultura afro-brasileira O canto das 3 raças (Clara Nunes)	6º F	33	1



<sup>27</sup> Artémis (deusa da caça): Graduanda do 6º período do curso de História na Universidade Estadual da Paraíba.



<sup>28</sup> Atena (deusa da sabedoria): Graduanda do 2º período do curso de História na Universidade Estadual da Paraíba.

Atena	Mulheres na contemporaneidade Triste, louca ou má (Francisco, El Hombre)	6°	30	2
Afrodite	Cultura indígena Índios (Legião Urbana)	7°	30	2
Apollo	Cultura indígena Índios, adeus (Almir Sater)	7° C	34	2

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Durante o desenvolvimento e aplicação das ações pedagógicas feitas pelos residentes de maneira autônoma, embora a maioria tenha optado por músicas que foram discutidas nas oficinas temáticas na universidade, eles ficaram livres para buscar outras canções que retratassem suas escolhas temáticas. Apenas Héstita e Atena usaram outras composições, como é perceptível no quadro acima.

A maioria desenvolveu nas turmas do 6° ano, variando de sala. Nem todos identificaram as turmas nas quais interviram. Hera e Apollo fizeram uso da mesma composição. A maior parte foi executada em duas aulas de História. No caso das temáticas das vivências dos alunos e a ditadura militar, não foram desenvolvidas ações pedagógicas, pelo fato de que cada residente escolheu a temática que mais se encaixava nas aulas e conteúdo das suas turmas.

Os residentes possuem gostos musicais diversos tais como: MPB, música popular brasileira, forró, pop, música católica e sertanejo. Acrescentam de maneira singular e homogênea a importância da música em suas vidas, destacando-a como um meio de relaxar, de exercitar, de acalmar, uma forma de possibilitar a reflexão sobre questões sociais e pessoais, de relatar e expor o cotidiano e suas problemáticas. Íris destaca que gosta de música pelo fato de que:

[...] se encaixa no desabrochar da vida, se adequando a qualquer tipo de humor, meio que a música lhe acompanha e transforma seu humor em ritmo (ÍRIS, 2019).

Há o reconhecimento da percepção das sensibilidades que o campo musical desperta nas pessoas. Com relação à contribuição da música no ensino de História e na construção do historiador para atuação profissional na Educação Básica, Hera destaca que sua presença na escola que permite:

[...] o estabelecimento de mais oportunidades de interação e cooperação entre alunos. Por um lado, há cooperação na produção musical no sentido de executar obras musicais em conjunto,

contribuindo para resultados comuns. Por outro lado, multiplicam-se as formas de interação entre estudantes, que podem identificar gostos em comum, formar grupos de interesse e desinibir alunos mais tímidos (HERA, 2018).

Hera (2018) destacou as potencialidades interativas e cooperativas entre os discentes, possibilitando a formação de grupos, uma vez que desperta e dá segurança emotiva e motivacional para aqueles que têm receios de se expressarem em sala de aula.

Além dos residentes, a coordenadora adjunta do programa residencial pedagógico também colaborou. E não apenas assinando o termo de autorização institucional para realização da pesquisa, mas também cedendo entrevista. Identificamo-la ao longo do texto como Gaia<sup>29</sup>, ela é formada em Psicologia, com mestrado e doutorado na área educacional; professora efetiva da Universidade Estadual da Paraíba, do Departamento de Educação, Campus I, Campina Grande. Coordenadora do institucional do PIBID das edições de 2014-2018, 2018-2022, sendo partícipe na organização da residência em Campina Grande. Pesquisa sobre questões de envolvimento universitário que perpassa pela vida acadêmica do licenciando.

Seu trabalho no programa da residência é atribuído à divisão de função com o professor coordenador institucional Juarez. Ela acrescenta que pelo fato de o programa englobar todas as licenciaturas da universidade nos 7 campus, com exceção de Lagoa Seca, eles optaram por setorizar as atividades por cada campi. Nesse caso, ela fica responsável por Campina Grande e Monteiro. Sobre sua atuação, ela alega que está condicionada de maneira geral a:

[...] coordenar, repassar pros professores orientadores as demandas que a CAPES manda, né! E ainda acompanhar o desenvolvimento das atividades, esse acompanhamento se dá em visitas nas escolas conveniadas e reuniões com os professores orientadores, bem como acompanhamento via envio de relatórios parciais que eles mandam pra gente. Então, teve uma atividade no Padre Antonino, aí eles mandam fotos, mandam o que aconteceu, a gente vai acompanhando também (GAIA, 2019).



<sup>29</sup> Gaia (mãe-terra): Professora efetiva da Universidade Estadual da Paraíba, do Departamento de Educação, Campus I, Campina Grande.

É um processo que envolve uma dinamização, cooperação e atuação não apenas dos residentes, mas dos próprios coordenadores, na medida em que eles têm uma visão e uma ação geral da atuação da/na Residência. O Programa envereda-se por uma ponte sólida, construída entre as escolas e a universidade, e se enriquecem através das práticas pedagógicas desempenhadas pelos residentes, acompanhadas de maneira interna pelos professores preceptores e, externa, pela coordenação.

Além da coordenadora, duas professoras preceptoras também colaboraram com o processo investigativo: Mnemosine<sup>30</sup> é graduada em História pela UEPB, possui 20 anos de atuação e é professora concursada na rede municipal de ensino de Campina Grande. Atua na escola municipal Padre Antonino e na Lafaiete Cavalcante. A docente recebeu 08 residentes, dos quais, seis (Íris, Afrodite, Atena, Hera, Artémis e Héstia) fizeram parte da pesquisa. De acordo com ela, o processo seletivo se deu por duas etapas: inicialmente, com inscrição pelo site e, em seguida, entrevista. Sobre a atuação deles na escola, a professora alega que:

Os residentes que eu acompanho são esforçados, apresentam compromisso com o programa. Participam dos planejamentos. Todos vêm evoluindo no domínio dos conteúdos e das práticas de sala de aula (MNEMOSINE, 2019).

Por meio da fala da professora, percebemos o empenho, dedicação e compromisso, os quais os residentes apresentam. E isso vai desde o aperfeiçoamento da teoria e prática advinda do domínio conteudista a sua aplicação nas aulas.

A segunda professora<sup>31</sup>, embora não seja preceptora dos residentes que participaram da pesquisa, não diminui sua importância, pelo contrário, agregou aprofundamento ao que propomos. Ela é graduada em História pela UEPB (2013), com experiência do ensino fundamental ao médio, na rede estadual de ensino.



<sup>30</sup> Mnemosine: (titânide da memória): Professora da rede municipal de ensino de Campina Grande.



<sup>31</sup> Tetis (titânide da fonte primária da água doce): Professora da rede estadual de ensino em Alagoa Nova/PB.

Especialista em Educação para Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e mestre Formação de Professores da UEPB. Atuante está na escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Monsenhor José Borges de Carvalho, localizada na cidade de Alagoa Nova. Ela aprofundou o processo seletivo pelo qual passou e destacou que o mesmo se deu de duas etapas, conforme suas palavras:

Interessei-me pelo programa assim que me informei sobre, sendo assim me inscrevi para o processo seletivo, quando soube que a minha escola estava inscrita, pois ela precisava primeiramente estar. Houve uma entrevista com os inscritos, onde nos foi solicitado nosso currículo. Na entrevista, além de falar sobre a minha formação e o meu trabalho na escola, apontei como o programa poderia agregar ao desenvolvimento dos residentes através da prática. Destacando de que forma a residência pedagógica poderia também somar ao meu trabalho em sala de aula (TETIS, 2019).

Como a instituição escolar deveria estar inscrita, já que era um pré-requisito, a entrevista pautou-se na averiguação profissional-pessoal de como cada preceptor enxergava o Programa para o incremento pedagógico na escola, bem como analisando de que maneira poderia agregar bagagem profissional aos residentes, tendo a análise curricular como instrumento de comprovação da atuação do professor preceptor. A professora foi responsável por oito residentes que abrangiam turmas do 6º, 8º e 9º anos do ensino fundamental e, também, do 3º ano do ensino médio.

O terceiro preceptor, responsável pela escola Judith em Queimadas, por questões de tempo e de comunicação não foi possível entrevistá-lo. Dos seus residentes, apenas Apollo participou desta pesquisa.

Podemos perceber que uma pesquisadora nunca se constrói sozinha. Ela não chegaria, muito menos sairia de onde está, sem um trabalho coletivo. Uma pesquisa nunca é individual, há colaboradores, participantes e tanta gente por trás e de maneira externa a ela, que contribui direta ou diretamente para seu processo de realização.

Esta investigação não teria sido possível sem a colaboração de todos mencionados no corpo desse texto, que se empenharam, que se dedicaram e tiraram um pouco de seu tempo para compartilhá-lo conosco. Em cada fala, foi possível perceber a empatia com nossa pesquisa, o cuidado, o zelo por suas construções acadêmicas, profissionais. O sentimento de buscar, fazer e trazer o melhor para os participantes do Programa da Residência. Foi também nosso objetivo proporcionar e contribuir para uma Educação e formação docente ainda mais significativa.

## 1.4 “DEIXA EU TE FALAR, VIM TE CONFESSAR”: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O ensino de História na contemporaneidade é múltiplo. Seu campo historiográfico é diverso e as fontes são inesgotáveis. Esses foram os princípios que nortearam esta pesquisa. A diversidade dos instrumentos de coleta de dados contribuiu para termos uma visão e uma apreensão ampla do *lócus*, dos colaboradores e do objeto pesquisado. Advindo das subjetividades e sensibilidades percebidas e construídas ao longo do processo, as quais, foram perceptíveis através da bagagem acadêmica e profissional do residente em formação e atuação, assim como do contato socioemocional das canções.

Escolhemos instrumentos de coleta antes e durante a pesquisa, que corroboraram para a concretização desta investigação. Conforme as implicações das atividades e suas articulações com os colaboradores, sentimos necessidade de buscar outros meios e modos de captação, para entender os lugares sociais e de fala desses sujeitos, não no sentido mecânico, mas em instâncias subjetivas e empáticas.

Toda ação científica investigativa deve se pautar na empatia, no respeito e no cuidado. Como instrumentos de captação de dados, utilizamos: o questionário, a entrevista, o formulário online, o Cifras Históricas, o Cliozap, as oficinas temáticas, as ações pedagógicas desenvolvidas pelos residentes nas suas respectivas turmas e o diário de campo, que foi testemunha gráfica do planejamento, de sua execução e, principalmente, da transcrição das subjetividades e sensibilidades que vimos e ouvimos. Como mostra a figura abaixo:

**Figura 6** – Instrumentos de coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A diversidade dos instrumentos nos fez ter um olhar multidisciplinar, uma visão abrangente, dinamizada e humanizada na medida em que buscamos as visões, as falas e ações dos colaboradores, sejam dos residentes, sejam da coordenadora.

Para Andrade<sup>32</sup> (2009), esses instrumentos de pesquisa são meios e mecanismos nos quais se fundamentam as técnicas selecionadas. Nesse sentido, o levantamento do que se utilizar, quais formas de interpretar ou colher as fontes depende das necessidades e escolhas de cada pesquisador.

O primeiro instrumento planejado e utilizado foi o questionário, o qual serviu como uma sondagem para conhecermos e, em seguida, planejarmos as temáticas das oficinas, assim como a escolha das músicas. Consolidou-se como contato inicial com os residentes, o qual se deu no final de 2018, entre os meses de novembro e dezembro. Na época, dos 24 residentes constituintes do subprojeto História, 11 se prestaram a participar. E embora estes tenham respondido e aceitado, não deram prosseguimento por questões de trabalho e disponibilidade.

A sala utilizada para aplicá-lo foi a 225 do segundo andar. Ambiente pertencente aos professores de Serviço Social e utilizado por outros, tanto estudantes de graduação e pós quanto por professores de outros cursos. Não foi possível reunir todos em um mesmo dia. Então, foi realizado em duas manhãs. Alguns, por disponibilidade, receberam por e-mail e depois retornaram. Desses, apenas sete prosseguiram no ano de 2019, quando, no mês de junho, ocorreu o segundo contato com o grupo de residentes para começar a organizar o cronograma.

Além dos dados de identificação, o questionário foi composto por 16 perguntas que se articulavam sobre a formação inicial, ou seja, o curso de licenciatura em História e a atuação na Residência Pedagógica. Nesse caso, o contato duplo do residente com a sala de aula na universidade, enquanto aluno universitário, e na escola, como profissional da educação em construção.

De acordo com Silva e Menezes<sup>33</sup> (2005), o questionário se fundamenta por meio de “[...] uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 33). Pautando-se também na objetividade, limitação em extensão e acompanhamento das instruções, como nos mostra a figura

---

<sup>32</sup> ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

<sup>33</sup> SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005,138p.

abaixo:

**Figura 7** –Instruções do questionário

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa que tem como título **“AS ARTES DE CLIO: REPRESENTAÇÕES DA MÚSICA E TECNOLOGIA DIGITAL NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA”**. A pesquisa é fruto do programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB e está sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão. Nosso objetivo é problematizar as representações da música no saber histórico na formação inicial através das tecnologias digitais com utilização do dispositivo móvel com graduandas/os de História da Residência Pedagógica em História – Subprojeto História, Campus I de Campina Grande-PB. Os dados deste questionário serão analisados, interpretados e irão compor o corpus da dissertação. Todo o material coletado será, portanto, guardado sob a responsabilidade da pesquisadora.

Fonte: Questionário elaborado pela autora (2019).

O que se chamamos de “instruções” é, na verdade, uma apresentação sucinta da pesquisa, explicitando seu título, objetivo, denotando a finalidade de aplicação do questionário, que compõe a escrita da dissertação. Para Gil<sup>34</sup> (2008), o questionário nada mais é que:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (GIL, 2008, p. 140).

A partir do questionário, obtivemos informações sobre as experiências, interesses, implicações e conhecimentos dos residentes por meio de três esferas: licenciatura, Residência Pedagógica e música. Foram questões específicas abertas que serviram para alcançar os objetivos da pesquisa, como bem destaca Gil (2008):

As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2008, p. 140).

<sup>34</sup> GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5.

As respostas coletadas proporcionaram não apenas a descrição das características dos residentes, como idade, cor, sexo, local onde mora, etc., mas também possibilitaram a ação de testar as hipóteses levantadas para o transcurso da pesquisa.

A entrevista foi um dos instrumentos de coleta de dados pensado no processo investigativo, visto que sentimos a necessidade de compreender o Programa da Residência de maneira ampla, não focalizada nos residentes, mas que trouxesse a visão da coordenação e preceptores de História do Programa. A entrevistada foi a coordenadora adjunta, a qual é professora efetiva da UEPB do Departamento de Educação do Campus I, coordenadora também do PIBID (edições 2014-2018; 2018-2020).

Usamos o tipo de entrevista semiestruturada, ou seja, com a elaboração de um roteiro, mas com a “[...] liberdade [de] desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada” (LAKATOS; MARCONI<sup>35</sup>, 2003, p. 197). Uma maneira encontrada para sanar as indagações no processo da entrevista e assim explorar de maneira ampla, dinamizada e livre os questionamentos.

Ao todo, foram elaboradas 12 questões que destacaram a sua formação, a relação da universidade com a escola permitida e estreitada através da residência, as contribuições desse programa de iniciação à docência para os licenciandos, além das atividades pedagógicas que esses desempenham nas escolas. Realizada no dia 16 de setembro de 2019, com um tempo de 25 minutos e 51 segundos, Gaia destacou a importância do Programa para a formação do residente:

[...] tem um acompanhamento sistemático do professor preceptor, né! Então ele acompanha a elaboração de aulas, elaboração de propostas de projetos, então isso é uma vivência mais próxima daquilo que o aluno da escola da educação básica precisa e aquilo que ele precisa ter como instrumental para ser professor daquele segmento [...] (GAIA, 2019).

Ela defende o fato de que o Programa permite uma relação direta do residente com a sala de aula, conhecendo as realidades ali existentes, reconhecendo as dificuldades encontradas. Sobre a relevância da pesquisa em curso investigativo, a

---

<sup>35</sup> LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

entrevista se caracteriza por ser um dos meios de se adquirir informações sobre o objeto. Ribeiro<sup>36</sup> (2008) considera como sendo:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p. 141).

A entrevista permite adentrar as sensibilidades, as emoções do entrevistado, as percepções dele sobre o objeto, as problematizações e confissões. O questionário, embora seja também subjetivo a partir das questões abertas, não consegue captar as emoções. A caneta e a tinta não são capazes de se deslumbrar com o ouvir as vozes. O ouvir transmite mais sensibilidades do que o escrever. Enquanto que o questionário é individual, a entrevista passa a ser humanizada na medida em que o entrevistador de maneira empática cuidadosa e respeitosa passa a ouvir. E foi assim que procedeu a entrevista, Gaia nos permitiu conhecê-la, entender um pouco de sua atuação, de suas lutas e causas frente à Educação, em particular, ao Programa da Residência Pedagógica.

Também foi realizada uma entrevista grupal com os residentes advinda das ações pedagógicas desenvolvidas por eles nas escolas em que atuam. Eles relataram as impressões e o passo a passo de como planejaram e executaram o que havia sido discutido nas oficinas temáticas com suas turmas.

A entrevista teve duração de 11min95s e ocorreu no dia 04 de setembro de 2019 na sala 108, no 1º andar da CIAC, por volta das 11h00min da manhã. Nesse dia, os residentes entregaram o material dos alunos, advindo das ações pedagógicas, alguns com perguntas pontuais, outros com texto corrido, como veremos mais à frente.

Inicialmente eles se apresentaram, falaram os nomes das escolas em que trabalhavam, explicaram as escolhas das músicas e também em qual turma aplicaram, conforme mostra a imagem abaixo:

---

<sup>36</sup> RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais. Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

**Figura 8 –Entrevista grupal**

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

Como mostra a imagem acima, dos sete colaboradores, apenas quatro participaram. A entrevista ocorreu na parte da manhã, após as aulas. Uma residente chegou depois que o grupo já havia iniciado. Dos outros dois, um não pôde comparecer por causa de uma reunião à escola na qual trabalhava; e outro, por questão de aula. Ambos depois, via WhatsApp, de maneira individual, por meio de mensagem escrita e por áudio, explicaram como foi planejamento e execução.

O roteiro semiestruturado dessa entrevista se deu por meio de cinco pontos, como bem é exposto em seguida:

**Gráfico 10 - Roteiro de entrevista grupal**

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Ocorrendo dentro do grupo, mas de maneira individual, cada residente falava sobre os 5 pontos, para, em seguida, o outro falar, apenas na questão da receptividade e dificuldades dos alunos que todos falaram de maneira coletiva. Na

“Apresentação”, o residente falava o seu nome, o da escola e a turma a qual escolheu desenvolver tal ação pedagógica. Na escolha da temática e da música, eles expunham os motivos; já na receptividade e dificuldades dos alunos, falavam sobre a forma como eles reagiram a partir da articulação entre música e conteúdo proposto, assim como as dificuldades encontradas nas interpretações.

Embora tenhamos elaborado essa esquematização, no ato das entrevistas/relatos grupais, as falas não ocorreram de maneira sequenciada. Às vezes, eles começavam pelo passo a passo, para depois relatarem os motivos das escolhas da música e temática. Héstia, mesmo depois de passar pela apresentação, começou a falar sobre o passo a passo:

[...] pegamos as letras da música e repassamos para eles. Ao decorrer do desenvolver da aula, eles analisaram a letra, depois expliquei cada estrofe e o que a música representava (HÉSTIA, 2019).

As entrevistas contribuíram para compreendermos os vários olhares em volta da residência pedagógica, das contribuições metodológicas do uso da música e das tecnologias digitais na formação docente e também na construção do saber histórico escolar. Gaia expõe que dessa imersão provocada pelo Programa em adjacência à relação: teoria-prática e ensino-pesquisa, os residentes buscam construir novas práticas no ambiente da sala de aula, buscando materiais didáticos, até mesmo produzindo. A coordenadora adjunta enfatiza, por exemplo, a gincana:

[...] tem perguntas que são de conteúdos de sala de aula, então faz sentido pra eles participar daquelas atividades, entendeu!? Então, isso eu acho que os alunos, os residentes têm demonstrado muito essa vontade de fazer dentro da escola (GAIA, 2019).

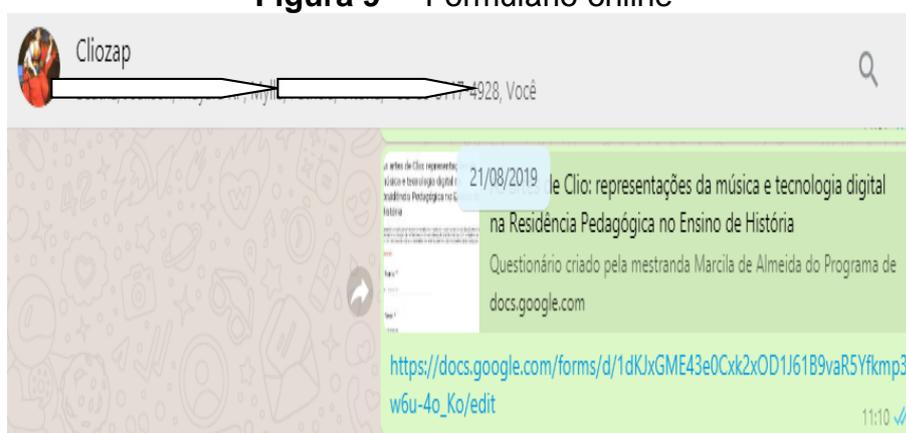
Ela destaca a importância e interesse dos residentes em produzir novos meios didáticos e metodológico, a partir das possibilidades da realização de uma simples gincana. Também entrevistamos dos três professores-preceptores, responsáveis pelo subprojeto História da Residência Pedagógica, responsáveis pelas escolas Padre Antonino, Lafaiete Cavalcante, em Campina Grande; e Monsenhor José Borges de Carvalho em Alagoa Nova. Como era final de ano letivo, por questões de distância e de tempo, o processo de entrevista se deu via e-mail. Essa foi a saída encontrada para trazer as vozes deles. E ocorreu no mês de novembro de 2019. Ao total, foram 7 perguntas que se articulavam entre formação acadêmica e profissional, o

funcionamento da Residência Pedagógica, a visão que os docentes tinham a respeito disso e o modo como trabalhavam com os residentes.

Diferente do questionário que abrangeu dimensões pautadas na formação, nas contribuições das música e tecnologias digitais na formação inicial docente e no encaminhamento metodológico de seus usos na residência pedagógica, elaboramos o formulário online para adquirir algumas informações mais focalizadas sobre a organização das ações pedagógicas.

O instrumento foi criado no Google Formulários e disponibilizado no Cliozap no dia 21 de agosto de 2019, ficou disponibilizado até 04 de setembro de 2019. Como mostra a imagem abaixo:

**Figura 9 – Formulário online**



**Fonte:** Cliozap (2019).

Composto por 14 perguntas abertas e fechadas sobre a vida pessoal, acadêmica e profissional dos residentes. O instrumento teve como objetivo recolher algumas informações sobre os colaboradores desta pesquisa, conforme mostra a imagem abaixo:

**Figura 10 – Formulário Online<sup>37</sup>**

As artes de Clio: representações da música e tecnologia digital na Residência Pedagógica no Ensino de História

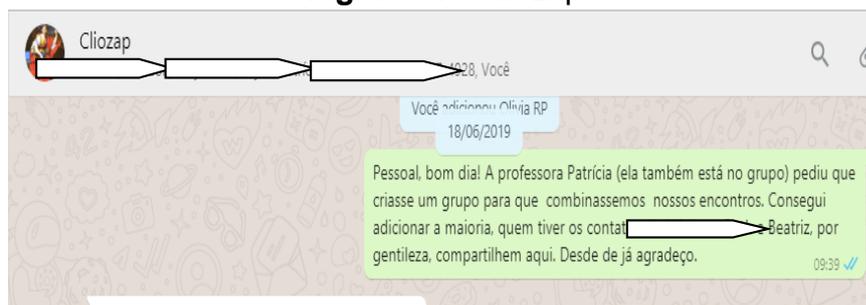
Questionário criado pela mestranda Marcila de Almeida do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Com o objetivo de recolher informações sobre os residentes de História que são os participantes dessa pesquisa.

**Fonte:** Google Formulários elaborado pela autora (2019).

Embora o que caracteriza o formulário é a ação do face a face entre entrevistador e entrevistado, como bem destacam Silva e Menezes (2005, p. 34), em que ocorre uma “[...] coleção de questões anotadas por um entrevistador numa situação face a face com a outra pessoa (o informante)”, porém, como o mundo social, profissional e acadêmico tem se transformado a partir das novas descobertas científico-digitais, o face a face cedeu espaço também para a tela, assim como o presencial se tornou virtual. Da mesma forma que a Internet é um campo de pesquisa, é também um coletor de dados, materializado digitalmente no formulário.

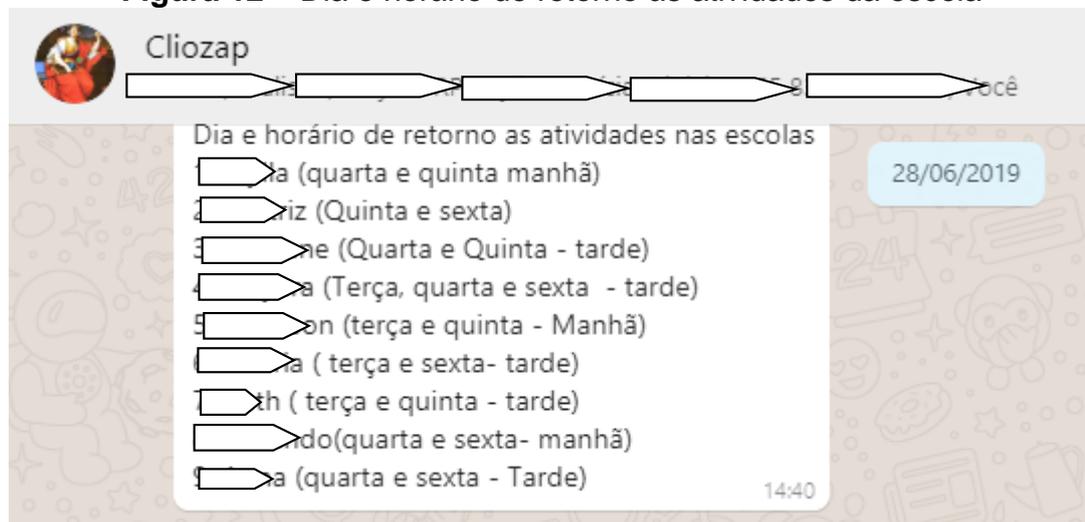
O Cliozap foi criado da necessidade de ter mais proximidade e atender as necessidades de elaborar cronograma, compartilhar os materiais, um espaço virtual de construir um grupo com os residentes para tirar dúvidas, escolhas de músicas e temáticas, partilhar os links do Formulário Online e do próprio Cifras Históricas, assim como também das fotos tiradas. Sugerido pela orientadora Patrícia Cristina de Aragão, foi criado em 18 de junho de 2019. Ela acompanhou todo o processo, antes, durante e depois das oficinas pedagógicas.

<sup>37</sup> ALMEIDA, Marcila. As artes de Clio: representações da música e tecnologia digital na Residência Pedagógica no Ensino de História. Google Formulários, agost. 2019. Disponível em: <[https://docs.google.com/forms/d/1dKJxGME43e0Czk2xOD1J61B9vaR5Yfkmp3w6u-4o\\_Ko/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1dKJxGME43e0Czk2xOD1J61B9vaR5Yfkmp3w6u-4o_Ko/viewform?edit_requested=true)>.

**Figura 11 –Cliozap**

Fonte: Cliozap - Elaborado pela autora (2019).

O grupo que inicialmente era composto pelos 11 residentes, depois, por questões de tempo, trabalho e curso, alguns foram saindo, até ficarem somente 7 integrantes. Foi nesse espaço que, durante o mês de junho de 2019, dia 28 exatamente, eles disponibilizaram dias e horários de retorno das atividades nas escolas, para construção do cronograma.

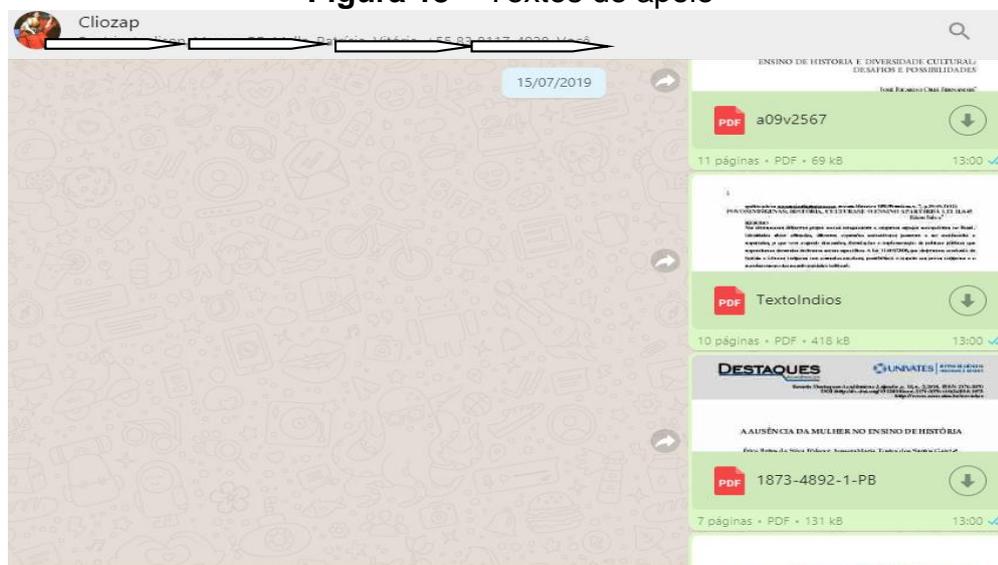
**Figura 12 – Dia e horário de retorno às atividades da escola**

Fonte: Cliozap - Elaborado pela autora (2019).

Disponibilizamos material de apoio 4 artigos: “A alegria da música”, Rubem Alves; “Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades”, de Fernandes (2005); “Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645”, de Silva (2012); “A ausência da mulher no ensino de História”, de Fófano; Garcia [et. al.] (2008); “A ditadura militar no Brasil: golpe, repressão e tortura”, de Fregonezi (2017), que se articulavam às 4 temáticas: história de vida; cultura afro-brasileira e indígena; mulheres e ditadura militar. A imagem abaixo, mostra que o

material foi disponibilizado dia 15 de julho de 2019, muitos dias antes do início das oficinas.

**Figura 13 – Textos de apoio**



Fonte: Cliozap - Elaborado pela autora (2019)

Embora tenha falado inicialmente desses três instrumentos de coleta de dados, o primeiro a ser planejado e criado desde da elaboração do projeto de pesquisa, foi o Cifras Históricas, criado na Plataforma do FabApp (Fábrica de Aplicativos), no dia 30 de agosto 2017, faltando poucos dias para o encerramento das inscrições da seleção do Mestrado Profissional Formação de Professores na UEPB para a turma 2018.

**Figura 14 – Área de criação**



Fonte: FabApp - arquivo pessoal (2019).

A ideia de construí-lo surgiu primeiro porque não queria utilizar a música por si só, já que era algo desenvolvido desde a graduação, culminando, como já dissera, com a monografia de conclusão de curso. Queria trazer algo novo para esta pesquisa. Segundo, tinha a intenção de, partir da elaboração do projeto em conjunto com a observação às minhas aulas de História com os alunos. E isso não só pelo fato de a seleção se concentrar na formação de professores, mas no próprio interesse de investigar e trazer novas metodologias para minhas práticas docentes.

Então, certo dia, estava na turma do 3º C da Escola Estadual José Hermínio Bezerra Cabral, em Barra de Santana/Paraíba, e depois da discussão feita sobre a Era Vargas, seguida por atividades do livro didático da disciplina, alguns alunos não o levaram. E então, utilizaram o celular para tirar uma foto dos exercícios e de algumas páginas para copiar e responderem no caderno.

Daí surgiu a ideia de pesquisar sobre as potencialidades das tecnologias digitais, em particular o celular, em consonância com a música. Mas não queria utilizá-los de maneira apenas instrumental, ou seja, trazer apenas o áudio da canção. A partir dessas inquietações e um dia ouvindo música através de um aplicativo, surgiu a ideia de construir um meio que possibilitasse uma dinamização em sala de aula.

De imediato, surgiram as implicações de como criar um aplicativo, visto que não dominava programação. Perguntei a minha amiga Tércia Fernanda, graduanda em História, que entende bem dessas questões tecnológicas. Ela me apresentou o Fábrica de Aplicativos, onde é possível desenvolvê-los sem ter noção de programação.

**Figura 15 – FabApp**



**Fonte:** Fábrica de Aplicativos (2019).

Não foi difícil criá-lo, a questão maior foi conseguir com que outras pessoas pudessem ter acesso, sem ser postado nas plataformas digitais, tais como Google Play, PLayerStore. Até porque para isso era necessário um investimento, e também queria que o acesso fosse limitado apenas aos participantes, alunos da pesquisa.

Após fazer uma investigação na Internet, lendo sites, assistindo tutoriais, encontrei o Appgeyser, que possibilitava a elaboração de links para que outras pessoas tivessem acesso. Mas, para isso, foi necessário lidar com sua configuração em outro aplicativo.

Depois de muitos testes individuais, pedi ajuda de Tércia para saber se realmente outras pessoas poderiam baixá-lo e ouvir as músicas. Após algumas falhas tais como: a não reprodução da música ou tardar para iniciar, o Cifras Históricas estava pronto. A escolha do nome se deu a partir da nomenclatura cifras que está associada a músicas e históricas devido ao ensino de História.

Embora tenha sido construído em 2017, só veio a ser utilizado por um grupo maior apenas no ano de 2019. Ao longo do mês de agosto e setembro. Então, nesse período de tempo, não ocorreram atualizações tanto no FabApp quanto no Appgeyser, este não permitia mais publicar o aplicativo de maneira gratuita.

**Figura 16 – AppGeyser**

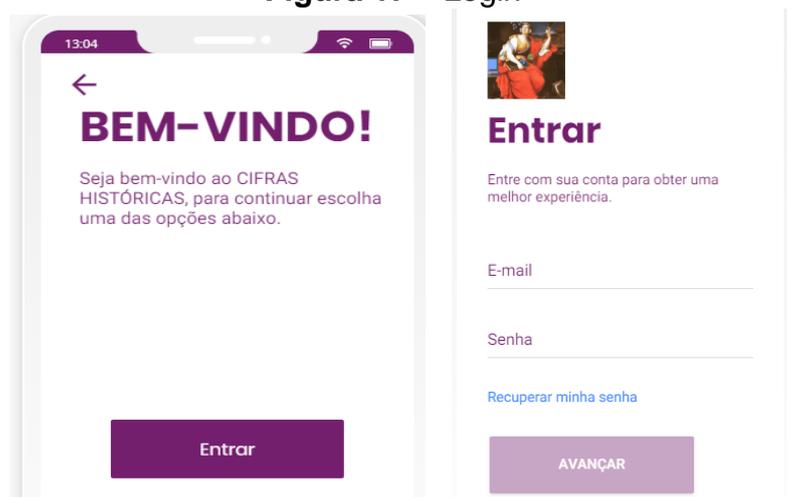


Fonte: AppGeyser - arquivo pessoal (2019).

Foi necessário fazer outra configuração no Cifras Históricas, já que o FabApp atualizou, ao passo de ficar a marca d'água do site aparecendo na tela constantemente, dificultando o seu manuseio. Dessa forma, foi preciso assinar um pacote semestral, de acordo com as minhas condições financeiras, no valor de R\$ 45,00 reais.

Como ele ainda não foi divulgado nas plataformas digitais, tais como o Google Play ou PlayStore, para que os residentes tivessem acesso, foi compartilhado o link do ClioZap, no dia 07 de agosto de 2019. Em que os residentes abriram uma conta para logar e tiveram acesso a uma extensão do aplicativo. As exigências para a realização da conta foram apenas: e-mail, nome completo e criação particular de senha.

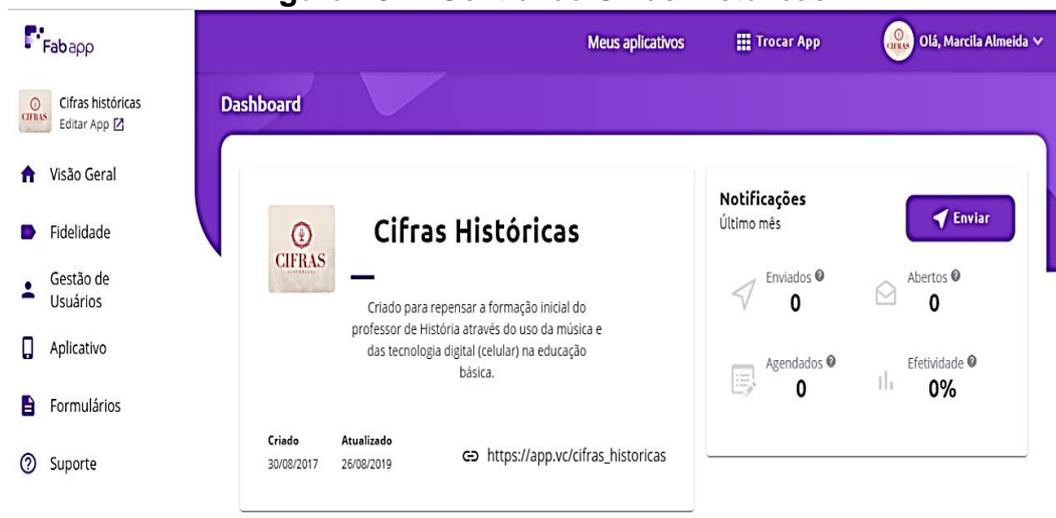
**Figura 17 – Login**



Fonte: Cifras Históricas - Arquivo pessoal da autora (2019).

Na minha central de sistema do aplicativo, no Fábrica de Aplicativos, concedi a autorização para o uso. Eis um panorama geral do App:

**Figura 18 – Central do Cifras Históricas**



Fonte: Fábrica de Arquivos - Arquivo pessoal da autora (2019).

Nesse espaço exposto na imagem acima, há a edição do aplicativo, constantes atualizações, inserção de textos, imagens e áudios. Ele foi criado em 30 de agosto de 2017 e a última atualização ocorreu em 26 de agosto de 2019. Além de constar seu objetivo de criação, é possível observar nessa área do sistema online uma visão geral, ou seja, de como fica depois das inserções de arquivos multimídia. Como é um acesso restrito, essa parte descrita como “Fidelidade” e “Aplicativo” não é possível agregar nada.

A parte de “Formulários” faz parte do bônus dos assinantes de aplicativos do site da Fábrica de Aplicativos. Optei em utilizar o Google Formulários ao invés do disponível na Fábrica de Aplicativos, pelo fato de que, com o encerramento do contrato semestral, esse bônus some. A guia “suporte” funciona como central de ajuda, em que é possível entrar em contato com os fabricantes para resolução de problemas.

O logotipo do aplicativo foi desenvolvido pela graduada em História pela UEPB, Tércia Fernanda da Silva; já o pano de fundo, que é uma síntese da pesquisa, foi de planejamento e elaboração pessoal da pesquisadora, eis suas imagens:

**Figura 19 – Imagens**



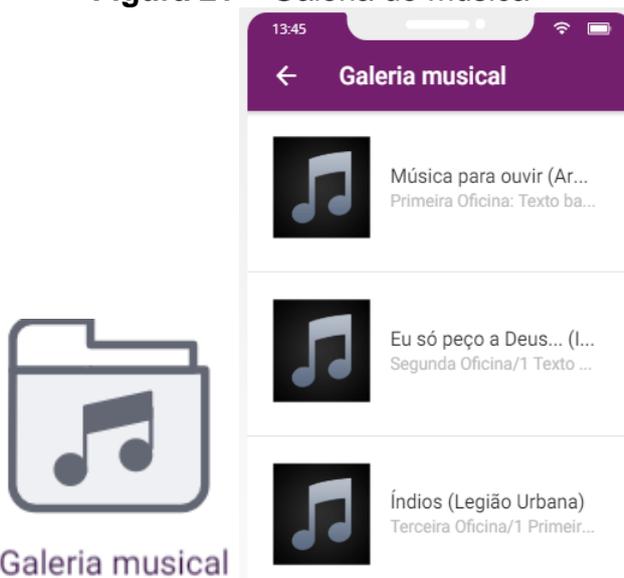
**Fonte:** Cifras Hitóricas - Arquivo pessoal da autora (2019).

O aplicativo possui 13 abas. A primeira, denominada de “Informações”, expõe o propósito para o qual ele foi desenvolvido. As imagens abaixo mostram o ícone e o texto informativo:

**Figura 20 – Informações**

Fonte: Cifras Históricas - Arquivo pessoal da autora (2019).

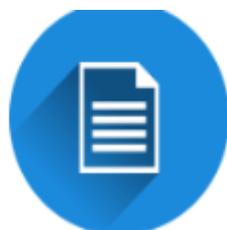
Já a segunda aba, “Galeria musical”, continha todos os áudios das músicas utilizadas.

**Figura 21 – Galeria de música**

Fonte: Cifras Históricas - Arquivo pessoal da autora (2019).

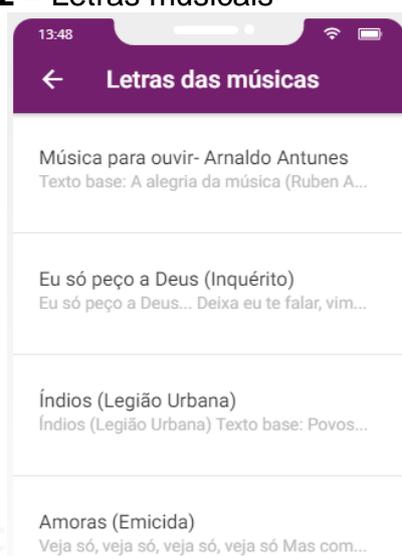
A terceira aba, “Letras das músicas”, como o próprio nome diz, concentrava todas as letras das músicas utilizadas.

**Figura 22 – Letras musicais**



Letras das músic

Fonte: Cifras Hitóricas - Arquivo pessoal da autora (2019).



Na quarta aba, “Fotos e fatos das estrelas”, ficaram disponíveis as fotos dos cantores das músicas selecionadas, bem como algumas informações sobre eles, além do logotipo e pano de fundo do aplicativo:

**Figura 23 – Fatos e Fotos**



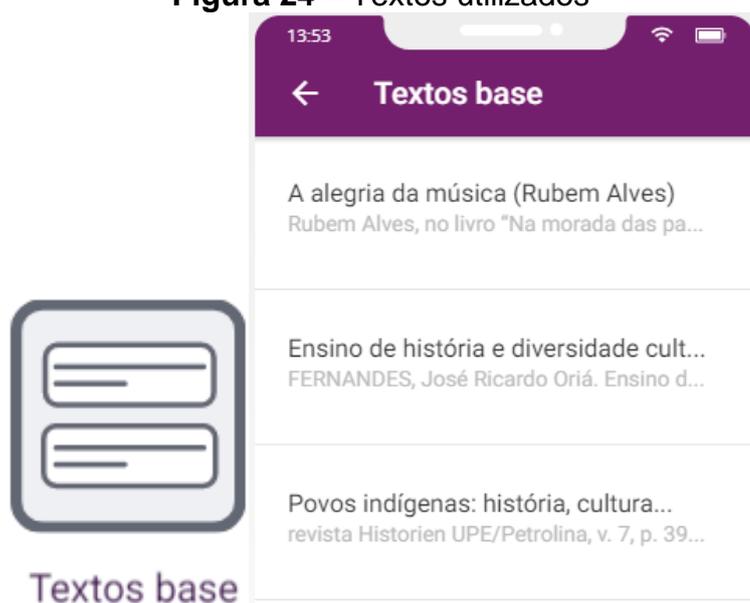
Fatos e fotos das

Fonte: Cifras Hitóricas - Arquivo pessoal da autora (2019).



A quinta aba, “Textos base”, disponibilizava os textos e artigos científicos utilizados como leitura de apoio para a discussão da problemática que a música travava. Foram utilizados 5 textos para as 5 oficinas.

**Figura 24 – Textos utilizados**



**Fonte:** Cifras Hitóricas - Arquivo pessoal da autora (2019).

Em “Album de fotos” foram publicadas as fotos tiradas ao longo das oficinas, embora fosse possível curtir cada foto e comentar, como é observado na terceira imagem, não houve comentários, além da própria descrição da foto, cada uma vinha relatando qual oficina pertencia e a data realizada.

**Figura 25 – Álbum**





**Fonte:** Cifras Hitóricas - Arquivo pessoal da autora (2019)

Em “Oficinas temáticas”, cada oficina temática fazia a exposição de possíveis questionamentos que os residentes poderiam fazer quando fossem aplicar as ações pedagógicas nas escolas da Residência pedagógica.

### Figura 26 – Oficinas Temáticas

#### Primeira oficina:

Esquematização dos (possíveis) questionamentos:

1. Você gosta de música? Por quê?
2. Quais os ritmos que você gosta?
3. Qual a importância da música na sua vida?
4. Você ouve música em quais momentos e espaços?



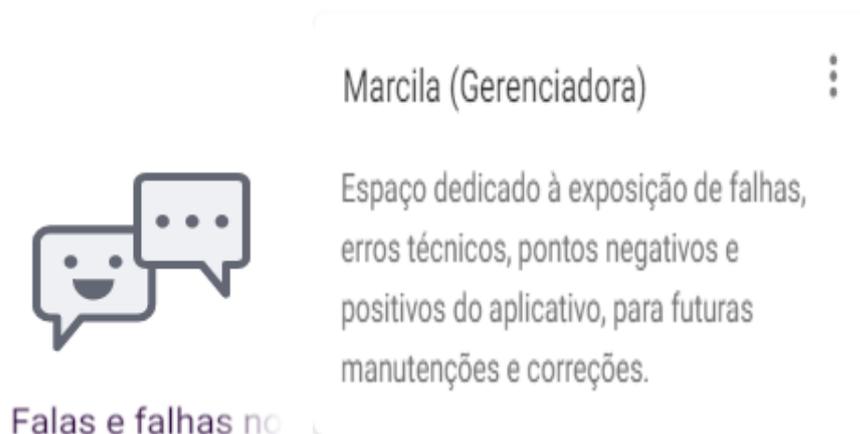
Oficinas temáticas

**Fonte:** Cifras Hitóricas - Arquivo pessoal da autora (2019).

“Falhas e falas nossas” foi criada com o intuito dos residentes relatarem alguma falha técnica, algum problema de funcionamento, haja vista que o aplicativo não tinha sido testado por várias pessoas ao mesmo tempo. Não houve nenhuma queixa, nem

problema detectado pelos usuários. Tendo exposto apenas a função da aba pela gerenciadora.

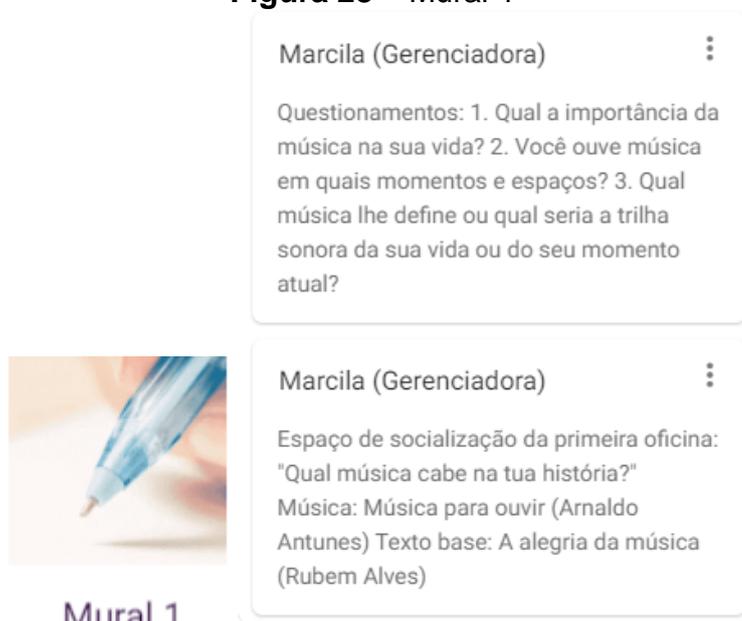
**Figura 27 – Falhas e falas**



**Fonte:** Cifras Hitóricas - Arquivo pessoal da autora (2019).

Para cada oficina, foi pensado um mural para melhor discussão. No “Mural 1”, vinham dois comandos da gerenciadora, como mostra as imagens abaixo. O primeiro comando trazia informações como: nome da oficina, música utilizada e qual cantor e o texto de apoio; o segundo comando correspondia aos questionamentos que os residentes teriam que responder no mural.

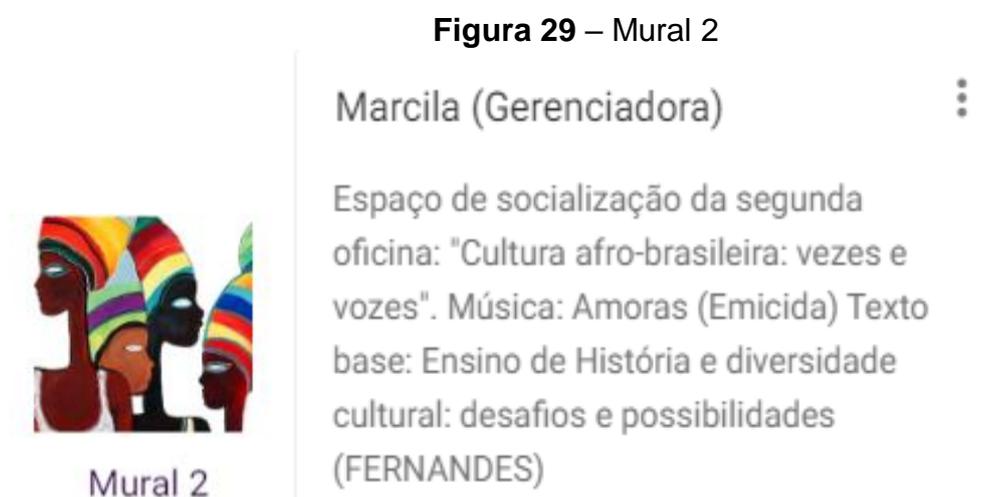
**Figura 28 – Mural 1**



**Mural 1**

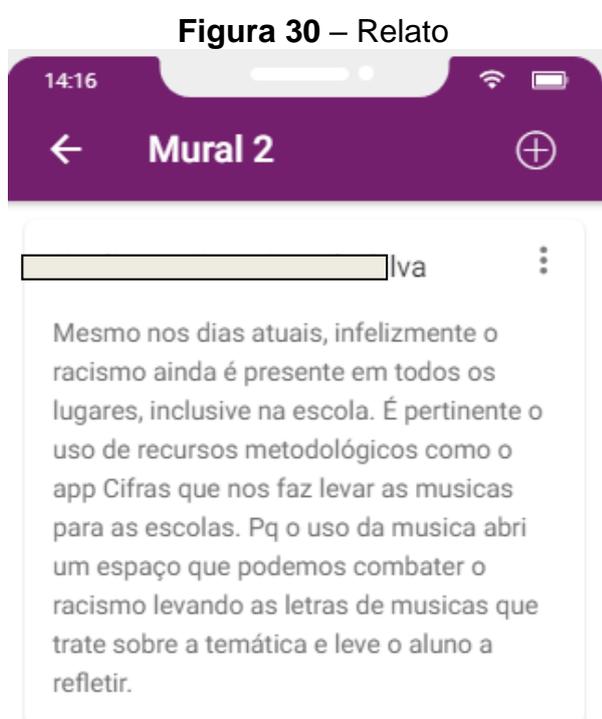
**Fonte:** Cifras Hitóricas - Arquivo pessoal da autora (2019).

O “Mural 2” correspondia à segunda oficina, diferente da primeira oficina, nesta os residentes teceram comentários sobre a junção do tema, da música e do texto base:



**Fonte:** Cifras Históricas - Arquivo pessoal da autora (2019).

Em um dos comentários, por exemplo, o residente Apollo relata a questão do racismo na contemporaneidade, em particular, na escola. Ele destaca o uso da música em combate a esse tipo de discriminação racial, através do Cifras Históricas, como é visível na imagem seguinte.



**Fonte:** Cifras Históricas - Arquivo pessoal da autora (2019).

O “Mural 3” consistiu no espaço de socialização dedicado a refletir sobre a história e cultura indígena, assim como na oficina anterior, nesta, os residentes ficaram livres para comentar. Destacando tema, música/cantor e texto base.

**Figura 31 – Mural 3**

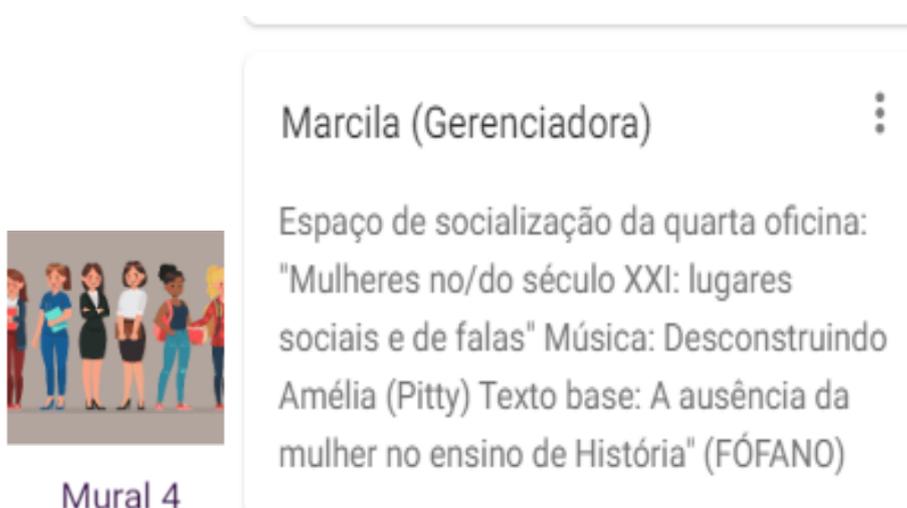


**Mural 3**

**Fonte:** Cifras Hitóricas - Arquivo pessoal da autora (2019).

O “Mural 4” constituiu o campo virtual dedicado à problematização pelos residentes, em que eles teceram comentários acerca do tema “as mulheres na contemporaneidade” por meio da leitura, audição da música e dos textos selecionados.

**Figura 32 – Mural 4**



**Mural 4**

**Fonte:** Cifras Hitóricas - Arquivo pessoal da autora (2019).

O último “Mural 5” correspondeu à reflexão sobre a ditadura militar. Os residentes ouviram, leram a letra da música, o texto base e por último escreveram o que acharam de relevante, as impressões que tiveram, bem como as indagações.

**Figura 33 – Mural 5****Mural 5**

**Fonte:** Cifras Históricas - Arquivo pessoal da autora (2019).

Marcila (Gerenciadora)

Espaço de socialização da quinta oficina:  
 "Ditadura Militar: censuras e resistências"  
 Música: "Com nossos pais" (Elis Regina-  
 inter) Texto base: A ditadura militar no  
 Brasil: golpe, repressão e tortura  
 (FREGONEZI)

As oficinas temáticas se deram presencialmente e a distância por meio do aplicativo Cifras Históricas. As presenciais foram concentradas em dois dias. Essa foi a maneira encontrada de conciliá-las com a disponibilidade dos residentes. Foram realizadas semanalmente na segunda-feira, durante o turno da manhã e tarde, entre 7:00h e 11:00h; e das 13:00h às 16:30h, durante o mês de agosto de 2019. A segunda parte de cada oficina foi realizada exclusivamente pelo aplicativo e se deu a partir de uma determinação de prazo, começado no dia 12 de agosto até a máxima de 02 de setembro.

Ao todo, foram realizadas 5 oficinas presenciais, de 12 a 19 de agosto, sendo aprofundadas através do aplicativo Cifras Históricas. Enquanto que a música se caracterizou como fonte, o aplicativo como instrumento que auxiliou e fez parte do processo de ensino e aprendizagem.

Para planejamento, foram escolhidos 5 temas que reverberavam implicações sociais, culturais e históricas, resultantes do entendimento da função da História e do papel do historiador na contemporaneidade, que é a percepção e o reconhecimento da diversidade cultural, das problemáticas e ensejos da sociedade para a elucidação de uma educação significativa, democrática e que se pautem no respeito e valorização das diferenças e das experiências diversas.

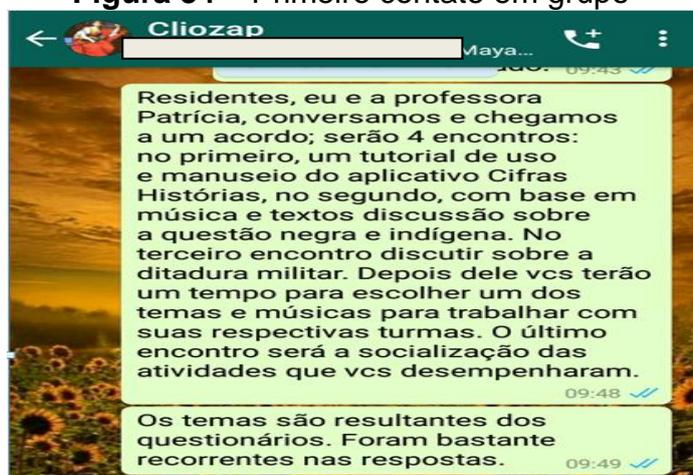
Embora o encontro presencial tenha ocorrido dia 12 de agosto, o primeiro contato com o grupo se deu anterior a esse dia, através de um grupo de WhatsApp denominado de "Cliozap". Criado para acertar as questões de datas e prazos e demais implicações inerentes ao desenvolvimento dos encontros presenciais

e a distância, a partir do dia 18 de junho de 2019. O aplicativo não foi publicado nas plataformas digitais como Google Play e/ou Play Store, já que é uma ferramenta de pesquisa e também só funciona com acesso à Internet.

Outra questão é que para ter controle de quem o acessa é necessário abrir uma conta. Devido a essa questão, os residentes tiveram acesso a uma extensão do aplicativo, um link para login, o qual foi disponibilizado uma semana antes da primeira oficina presencial, no caso, antes do dia 12 de agosto de 2019, já que foi necessário a liberação e autorização deles para que pudessem manusear, interagir na plataforma do software.

Os textos que serviram como base foram disponibilizados anteriormente no início do mês de julho, para que eles tivessem tempo e aproveitassem as férias para ler. A figura abaixo mostra o primeiro contato via grupo de WhatsApp/Cliozap:

**Figura 34 – Primeiro contato em grupo**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

Inicialmente, foram estabelecidos 4 encontros semanais. No primeiro, o tempo seria dedicado prioritariamente a um tutorial presencial de uso e manuseio do aplicativo. No segundo, duas oficinas sobre as culturas afro-brasileira e indígenas; e a última uma discussão sobre a ditadura militar.

Concluído o trabalho oficinairo com os residentes, estes teriam um prazo máximo de quinze dias para realizá-las nas suas respectivas turmas do programa. Porém, devido à disponibilidade deles, as oficinas foram concentradas em dois dias presenciais, com a inclusão de mais duas temáticas: as histórias de vida dos alunos e as mulheres no ensino de história e na contemporaneidade.

A ideia foi propor uma prática de ensino que privilegiasse as experiências, o cotidiano dos alunos, assim como incluísse os marginalizados tanto em esfera do saber histórico quanto do próprio espaço escolar. Já que, embora a escola deva se centrar na figura do aluno, ela ainda é muito distante dele, na medida em que promove práticas pedagógicas longínquas da realidade na qual esse aluno está inserido.

Em síntese, as oficinas ficaram organizadas da seguinte forma:

**Quadro 2 – Oficinas temáticas**

<b>TEMA</b>	<b>OFICINA</b>	<b>MÚSICAS</b>	<b>TEXTO BASE</b>	<b>OBJETIVOS</b>
Histórias dos alunos	Qual a importância da música na sua vida?	Música para ouvir (Arnaldo Antunes)	A alegria da música (Rubem Alves)	Enaltecer as vivências e experiências dos alunos através da música.
Cultura afro-brasileira	Cultura afro-brasileira: vezes e vezes	Eu só peço a Deus (Inquérito) Amoras (Emicida)	Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades (FERNANDES, José Ricardo Oriá)	Discutir sobre a marginalização da cultura afro-brasileira no ensino de História. Refletir sobre a atualidade do povo negro.
Cultura indígena	Cultura indígena: espaços de lutas e resistências	Índios (Legião Urbana) Índios, adeus! (Almir Sater)	Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645 (SILVA, Edson).	Problematizar a ausência da cultura indígena no ensino de História. Discutir sobre a realidade do povo indígena.
Mulher	Mulheres no/do século XXI: lugares sociais e de falas	Mulheres (Martinho da Vila) Mulheres (Doralyce e Sílvia Dufreyer) Desconstruindo Amélia (Pitty)	A ausência da mulher no ensino de História (FÓFANO, Érica Brites da Silva et. al)	Investigar o papel da mulher na construção da história, assim como discutir sobre sua ausência no seu ensino. Indagar sobre os papéis, os lugares sociais e de falas das mulheres na contemporaneidade.
Ditadura militar	Ditadura militar: censuras e resistências	Cálice (Chico Buarque)	A ditadura militar no Brasil: golpe, repressão e tortura	Problematizar sobre o período mais obscuro da história do Brasil.

		Como nossos pais (Elis Regina-inter.)	(FREGONEZI, Rute Maria Cham)	
--	--	---------------------------------------	------------------------------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Como mostra o quadro acima, as oficinas foram planejadas a partir de temas específicos que reverberam as esferas culturais, sociais, de gênero e políticas, sejam elas a níveis individuais, como no caso das experiências de vida dos alunos, sejam coletivas, a partir dos demais temas. Consideradas como uns dos 5 elementos mais importantes na construção de uma educação, mas, sobretudo, de um ensino de História que enalteça as singularidades, diferenças e o compromisso social de lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer.

Para cada oficina, duas músicas foram escolhidas. Uma trabalhada presencialmente, e a outra exclusivamente no aplicativo, na segunda parte da oficina. Com exceção da primeira oficina que foi a mesma música para ambas as partes da mesma oficina, e a quarta que foram duas músicas trabalhadas presencialmente e uma no software.

Estabelecido os temas, intitulado as oficinas, escolhido as músicas e determinado os textos e objetivos, planejamos o cronograma como bem mostra o quadro abaixo:

**Quadro 3 – Cronograma geral das oficinas temáticas**

<b>CRONOGRAMA DAS OFICINAS TEMÁTICAS</b>		
<b>Encontros</b>	<b>Datas e prazos</b>	<b>Finalidades</b>
Cliozap (grupo de WhatsApp)	Junho-setembro/ 2019 Sem data e prazos definidos, mas utilizados ao longo do processo de pesquisa.	Destinado a acertar questões referentes a datas e prazos, disponibilizar material como os artigos. Tirar dúvidas, etc.
Presencial	Agosto (12 e 19) Setembro (02/ 2019)	No mês de agosto, as oficinas temáticas; em setembro, a socialização das oficinas nas suas respectivas turmas.
Cifras Históricas	De 12 de agosto a 02 de setembro de 2019)	Realização da segunda parte das oficinas.
Ações pedagógicas	20-30 de agosto de 2019	Período dedicado ao planejamento e aplicação das oficinas pelos residentes nas suas turmas

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Conforme o cronograma, as oficinas temáticas foram organizadas em 2 eixos gerenciados, divididos em duas partes: presencialmente, consistiu na realização das

oficinas pela pesquisadora com os residentes, e as oficinas destes com seus alunos; a distância, a qual se deu a partir de dois instrumentos: o grupo de WhatsApp/Cliozap, dedicado a acertar questões referentes à disponibilidade de tempo, horários da universidade e das aulas dos residentes, ministradas nas escolas participantes dos programas e demais trabalhos externos, incluindo o espaço para auxiliar os residentes na elaboração e execução das oficinas com seus alunos e demais dúvidas. E o software Cifras Histórias, espaço virtual para o prosseguimento das oficinas.

O cronograma das oficinas presenciais foi arquitetado da seguinte forma:

**Figura 35 – Cronograma das oficinas presenciais**



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A primeira oficina foi realizada no dia 12 de agosto de 2019, na sala 332, intitulada de “Qual música cabe na tua história?”. Entre 13:00h e 15:30h da tarde, com 2 residentes, já que os demais não puderam comparecer por questões pessoais e de transporte. Por isso, a mesma oficina foi desenvolvida no dia 19 de agosto em dois turnos, na parte da manhã das 7:00h às 8:00h, com uma residente, e à tarde, no mesmo horário da semana anterior, com mais 4 residentes.

As ações pedagógicas desenvolvidas pelos residentes nas 3 escolas, também se consolidaram como instrumentos de coletas de dados. Planejadas e realizadas no período de 20 a 30 de agosto de 2019, os residentes desenvolveram o que assimilaram nas 5 oficinas temáticas, aplicando-as com turmas de 6º a 9º ano. Dos 5 temas, foram desenvolvidos 4. Como retorno, trouxeram atividades que os alunos fizeram por meio de texto corrido ou de respostas subjetivas.

O Diário de campo também foi importante para a coleta de dados. Diferente dos demais instrumentos que produziram e ao mesmo tempo coletaram dados, esse passou a vigorar desde o processo de planejamento e execução da pesquisa, perpassando por anotações de datas, ideias, músicas, autores, mudanças de plano, de elaboração de ementas, entre outras questões.

Ele foi testemunha silenciosa do processo de investigação, das análises de dados, das descrições das oficinas. Confundi-se, muitas vezes, como uma agenda, na medida em que anotávamos tarefas, agendamentos de etapas de pesquisas futuras, além de se enveredar por um caderno de observações das oficinas, das entrevistas, dos questionários e relatos. Nele foram escritas e descritas as percepções individuais, as emoções, as angústias, as queixas. Segundo Lima, Mito e Dal Prá<sup>38</sup> (2007):

[...] diário de campo permite observar e analisar criticamente como se planejam e se executam as ações profissionais, e ainda perceber as dificuldades e limitações do profissional frente ao serviço, como também as limitações do serviço frente às demandas concretas dos usuários (LIMA; MIOTO; DAL PRÁ, 2007, p. 103).

As autoras destacam a importância da elaboração de um diário para registrar, observar e analisar as ações desempenhadas no desenvolvimento da pesquisa. Permitindo uma visão geral e particular de seu andamento, contribuindo para perceber as implicações de seu transcorrer, desde as dificuldades aos traçados de novas perspectivas. As autoras ainda destacam que o registro e detalhamento dos percursos investigatórios possibilitam um constante “re-visitar de dados”, que condiciona a ampliação das ações para resolução da problemática.

Portanto, assim como se fundamenta o ensino de História e a formação docente do historiador, a coleta de dados se deu de maneira múltipla, híbrida, colaborativa e

---

<sup>38</sup> LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. Documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1048/3234>.

dinâmica, uma vez que contribuiu para a construção de um banco de dados rico em informações, bem como se construiu enquanto alicerce para a escrita da dissertação. Foi base necessária e indispensável para o encerramento desta pesquisa.

### 1.5 “[...] QUERO LHE CONTAR COMO EU VIVI E TUDO QUE ACONTECEU COMIGO”: TRAJETÓRIAS DA PESQUISA

Um historiador-pesquisador não é apenas um coletor de dados, pelo contrário, ele semeia ao ponto quase de se confundir com o próprio agricultor. Assim deve ser o historiador-pesquisador, ter alma de agricultor que sabe como, quando e onde plantar e a hora de colher. As sementes são as fontes encontradas, o campo geográfico é o historiográfico, as flores são os sujeitos históricos que embelezam o plantio, dão vida e cor a ele; os frutos são o resultado de todo esse processo.

Mas, nem toda colheita prospera, e isso se dá por conta da aridez, estiagem, entre outros fatores. Assim é a pesquisa que não encontra solo fértil disponível. Da mesma maneira que o agricultor busca novos meios de superação das adversidades, assim deve ser o pesquisador-historiador.

Todo processo investigativo sofre constantes metamorfoses para se adaptar ao solo para o qual não fora planejado, mas que começa a criar raízes mantendo sua origem e originalidade, permeando por novos lugares, pessoas e tempos. Com esta pesquisa não foi diferente.

Inicialmente, foi planejada diretamente para ser desenvolvida com alunos do 3º ano do ensino médio da Educação Básica, na escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Almirante Antônio Heráclito do Rêgo, no município de Barra de Santana, Paraíba. Na época do processo seletivo, estava atuando nessa instituição e o projeto nasceu dentro de uma das salas de aula dela, especificamente, no 3º ano C.

Intitulado de “Canções do passado, interpretações do presente: música como ferramenta didático pedagógica nas aulas de História do ensino médio”, tinha como objetivo geral investigar a importância da música popular brasileira, enquanto ferramenta didático pedagógica para o ensino de História na abordagem da memória e representações sociais no ensino médio. Sendo isso possível através do uso metodológico do Cifras Históricas.

Porém, quando fomos em busca da autorização das diretoras da escola, na época, não estava mais no quadro de professores, já estava no segundo semestre do

mestrado, e não obtivemos autorização. Tentamos chegar a um acordo com elas, pelo fato de querer, através da pesquisa, enaltecer a escola, trazer reconhecimento para a cidade. E a fim de não atrapalhar as aulas de História, propusemos fazer durante a parte da manhã, a diretora aceitou, mas logo se tornou inviável pelo fato de que a escola estava passando por reformas.

Como a escola possui um anexo no distrito de Mororó, localizado na zona rural da cidade, propusemos realizar com os alunos de lá, seria na parte da manhã, já havíamos entrado em contato com alguns alunos que moravam por perto e eles aceitaram. Todavia, a vice-diretora não autorizou, alegou que ficava no contraturno, que não tinha transporte, embora tenhamos alegado que nos responsabilizaríamos, mas não houve acordo.

Então, a primeira saída encontrada foi buscar uma escola em Campina Grande, a qual fomos bem recebidas por todos, principalmente, pela direção e pela professora de História. Aplicamos um questionário investigativo, porém, não houve tanto interesse dos alunos, de uma turma de 1º ano B, em um tempo de quase duas horas, apenas 3 deles responderam ao questionário. Pelo que observamos em sala de aula, não teria como desenvolver um trabalho em pouco tempo para chamar a atenção e o interesse deles.

Observamos que é muito difícil desenvolver um trabalho em uma turma em que não há um conhecimento e empatia entre aluno e professor-pesquisador. A partir dessa análise de campo, decidimos remodelar o lugar social do projeto, sem que perdesse sua essência, sem que se desligasse da Educação Básica. Logo, escolhemos o ensino superior como o elo de acesso, ou seja, a universidade em contato com a escola, através da formação docente do historiador para atuar profissionalmente em sala de aula da rede básica de ensino.

Não havia outro espaço acadêmico mais propício do que a Residência Pedagógica, já que é um programa que tem como princípio a imersão do licenciando na escola, seu futuro ambiente de trabalho, como uma forma de familiarizá-lo com as dinâmicas da prática e teoria acadêmica.

Mantivemos a música como fonte historiográfica metodológica e o Cifras Históricas como suporte pedagógico. Desvencilhamo-nos do conceito histórico “memória” e mantivemos as representações sociais como foco principal. Trouxemos a discussão sobre as tecnologias digitais quer no ensino de história, quer na formação docente do historiador. Já que na primeira versão do projeto, elas não apareceram de

maneira discursiva, só isoladamente atribuída ao aplicativo, mas sem nenhuma reflexão.

Para a realização da pesquisa desde seu processo embrionário e metamorfósico, fizemos uma leitura analítica bibliográfica e documental sobre a música no ensino de história, assim como na formação docente. Para isso foi necessário analisar e refletir sobre as políticas públicas e documentos normativos educacionais da educação superior e básica: leis e editais que perpassam pelas questões do ensino de História, formação docente, Residência Pedagógica e tecnologias digitais. Recorremos aos PCNS, LDB, DCN, entre outros.

A passagem do tempo não trouxe apenas ressignificação para as fontes históricas, pelo contrário, o campo historiográfico também passou por profundas transformações, passando a abranger dimensões que perpassam pelo mundo físico, geográfico, material, aventurando-se pelo universo virtual. Nesse sentido, o espaço digital também foi base para nossa investigação, a Internet foi de grande importância para aprofundamento e busca de materiais, tais como artigos, teses, músicas, editais, livros, sites, entre outros recursos digitais.

Esse processo de mapeamento de materiais, de consolidação teórica, encontros de orientação, ao longo de 2018, fez com que a reescrita do projeto para o novo direcionamento acontecesse entre novembro e dezembro de 2018. Com planejamento e aplicação do questionário de sondagem em novembro de 2019, com 11 participantes da Residência Pedagógica.

A submissão ao Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, na Plataforma Brasil, ocorreu no dia 03 de abril de 2019, com o título “As artes de Clio: representações da música e tecnologia digital na Residência Pedagógica no ensino de história”, sob a titulação 0957519.4.0000.5187, foi modificado e aprovado no dia 12 de abril de 2019, como mostra a imagem abaixo:

**Figura 36 – Apreciação do projeto**

- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO							
Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	MARCILA DE ALMEIDA	1	03/04/2019	12/04/2019	Aprovado	Não	   

- HISTÓRICO DE TRÂMITES							
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	12/04/2019 19:05:03	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	PESQUISADOR	
PO	12/04/2019 19:04:41	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	Universidade Estadual da Paraíba - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / UEPB - PRPGP	

**Fonte:** Plataforma Brasil (2019).

A modificação foi devido à anexação de um dos documentos exigidos e que não constava assinatura, um caso de pendência documental que foi rapidamente resolvido.

No decorrer do ano de 2019, foi desenvolvido o texto qualitativo, além da produção científica e divulgação em eventos de pesquisas adjacentes à dissertação desde 2018. De março a junho de 2019, ocorreu elaboração das oficinas temáticas, seleção das músicas e artigos. Em julho de 2019, houve o compartilhamento dos artigos científicos para os residentes no ClioZap.

Nesses meses também ocorreram as atualizações do Cifras Históricas, com a inserção dos materiais: áudios e letras de músicas, fotos e informações dos cantores, bandas, textos de apoio. Entre agosto e setembro de 2019 promovemos os encontros presenciais (semanais) e virtuais (autônomos, ou seja, conforme disponibilidade dos residentes) das oficinas e também para responder ao formulário online.

A qualificação ocorreu em 29 de outubro de 2019, cujo texto foi constituído de dois capítulos, o 2º e 3º, com uma visão geral sobre o capítulo 1, metodológico, e um parecer sobre as propostas para o capítulo 4, de análise. As contribuições da banca nos permitiram perceber outras perspectivas, as quais não havíamos dado conta. Através delas, consolidamos o primeiro capítulo e aprofundamos o quarto. Em particular, a mudança no título foi sugerida pela coordenadora adjunta da residência pedagógica, a qual destacou a importância de enaltecer a Residência Pedagógica, que é nosso campo de atuação na formação docente do historiador. Escolhemos o

título “Residência Pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em História a partir da música”.

A entrevista foi pensada e planejada depois da finalização das atividades estabelecidas na universidade, as oficinas temáticas; e na escola, as ações pedagógicas desenvolvidas pelos residentes. A elaboração do roteiro e sua realização ocorreu em setembro, com a coordenadora, e em novembro, com as professoras preceptoras, ano de 2019. A possibilidade de trazer as vozes dos preceptores veio depois da qualificação, pois acreditamos que o trabalho ficaria incompleto se não houvesse a participação deles. Visto que o programa reside em uma tríade: coordenação, preceptor e residente, ou seja, buscamos uma visão e atuação geral, externa, interna, dinâmica e colaborativa.

A primeira entrevista feita foi coletada pelo gravador de voz do celular da pesquisadora, em seguida, foi transcrita para melhor análise. Já as entrevistas com as professoras-preceptoras, por questões de tempo, distância e disponibilidade foram realizadas via e-mail. Elas receberam o roteiro por correio eletrônico, e conforme se sentissem à vontade, poderiam enviar áudio por WhatsApp ou digitar sua resposta e retornar pelo e-mail. Elas optaram por digitar. Ambas as entrevistas, presencial e a distância, permitiram perceber um pouco sobre a trajetória acadêmica e profissional das entrevistadas, além do trabalho que desenvolvem a frente do programa da Residência e em sala de aula com os residentes.

Por último, porém não menos importante, pelo contrário, como exigência do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Formação de Professores da UEPB, planejamos a elaboração de um caderno pedagógico digital intitulado de “Práticas educativas com a música na Residência Pedagógica: aprendizagens mediadas pelo Cifras Históricas”, para que futuramente professores possam utilizar como recurso metodológico e pedagógico, tanto na Educação Básica quanto nas licenciaturas de História.

Nele além de um manual de instrução consta atividades (as quais podem ser realizadas no Cifras Históricas e no caderno do aluno) de pesquisa e de análise e interpretação de textos de 11 músicas que abordam as questões da história de vida, povo negro, indígenas, mulheres e ditadura militar. Além de um bônus com três canções utilizadas pelas residentes Atena, Íris e Héstita nas ações pedagógicas em suas turmas. O caderno traz um panorama geral de como utilizar música em sala de aula, através do Cifras Históricas, a partir das oficinas temáticas realizadas pela

pesquisadora com os residentes. Sua produção se deu em duas etapas: primeiro, a confecção no formato PowerPoint, em seguida, transformado em PDF, ele se encontra nos Âpendices em formato DVD.

Em síntese, os trajetos percorridos pela pesquisa, desde as dificuldades, as aceitações, o compromisso dos colaboradores, as leituras até as práticas aliadas às teorias permitiram que ela alcançasse patamares acadêmicos e profissionais muito maiores do que havíamos, inicialmente, planejado. Nenhuma pesquisa é para si, individual e particular, mas coletiva e pública. Portanto, ao concluirmos, pretendemos divulgar seus resultados em revistas científicas, livros, congressos, escolas e universidades.



## **CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE HISTÓRIA E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO HISTORIADOR: QUESTÕES PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO BÁSICA**

*“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante,  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo” (Raul Seixas)*

No presente capítulo exploramos a relação existente na tríade: Ensino de História, Residência Pedagógica, Formação Inicial e suas contribuições na efetivação do saber histórico escolar. Através da problematização da formação do professor de História, advinda da relação da prática docente e o seu distanciamento da realidade de sala de aula pela questão tecnológica digital. Para isso, apresentamos a base legal para a formação no curso de licenciatura em História, em particular, o da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB, bem como um referencial para o processo formativo docente, articulado com as tecnologias digitais na efetivação de um aluno pesquisador.

O capítulo se encontra subdividido em dois pontos: no primeiro, houve uma discussão acerca do ensino de História na contemporaneidade, destacando os desafios e perspectivas na formação do historiador, pontuando uma educação e processo formativo plural e digital. No segundo, uma discussão acerca das políticas para a formação inicial em consonância com possibilidades de (re)pensar a Residência Pedagógica no processo formativo docente, promovendo a articulação entre universidade e escola, pesquisa e ensino, teoria e prática.

### **2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO HISTORIADOR**

Entre as frestas do tempo, sob a ótica da (re)ação e (re)construção do ser humano, objeto historiográfico, várias são as possibilidades de perceber o papel do historiador. A História é fluída, híbrida, mutável e plural, portanto, o seu agente também é. Ela vive de cores, sabores, sons, odores e toques, já os sujeitos, sobrevivem de colori-la, degustá-la, ouvi-la e senti-la. Nela há silêncios, lacunas,

escuridão e esquecimentos. Por isso, damos-lhe voz, vez e espaço. Enquanto a História adormece, estamos alertas.

A História é um conjunto das mais variadas obras. Logo, o historiador é seu colecionador. Se a História é um caleidoscópio, em que os milhares de fragmentos de vidros coloridos representam a diversidade da relação tríade historiográfica de homem-tempo-espaço. O historiógrafo é a luz que ao ser lançada sobre esses fragmentos visualiza o tempo histórico que quer captar, ressignificar a partir do olhar, dos interesses e percepções que adota.

Para Bloch (2001), se a História captura os homens e as mulheres, o analista ao serviço dessa, ogro da lenda, fareja a caça que é a carne humana. Embora seja o alvo, a tríade História, historiador e objeto não se dedica exclusivamente a uma trama de caça e caçador, em uma relação de ameaça, captura e óbito. Pelo contrário, o historiador, pela sua ótica, lança vida sobre a prática humana na fluidez temporal, ressuscitando beleza, encantamento e sentido. Para Reis (2007), ele é um pássaro de minerva que durante a noite reexamina o dia em uma relação paralela entre passado e presente. O autor acrescenta que:

É do alto da montanha, é dos ombros do gigante-tempo, que se contempla um horizonte mais amplo. Na verdade, é de madrugada, tarde da noite, que o dia anterior é melhor pensado e organizado e também imaginado (REIS, 2007, p. 8).

O historiador precisa manter certa distância de seu objeto para visualizar toda sua extensão e ter um panorama geral do contexto, para assim examinar o cenário a partir das problematizações que o inquietam. E isso ocorre de forma magistral quando se reexamina a díade passado-presente colocando-a à espreita, sob um trabalho de análise espaço-temporal. Como uma coruja que possui a habilidade de enxergar através da escuridão e a agilidade de ter a visão periférica, pelo giro de 360° de seu pescoço, o analista, a partir de seu olhar ágil e problematizador ilumina essas lacunas deixadas no processo temporal sobre o meio, o próprio tempo e os sujeitos.

O ofício desse profissional é produzir conhecimento histórico analisando e problematizando os diversos contextos em diferentes épocas, seja no passado ou no presente. Um exemplo disso foi o de (re)pensar o ensino de História e a sua formação docente na contemporaneidade. Se o pescoço da coruja retorna ao início depois dessa volta periférica, o historiador nunca voltará, pois o seu conhecimento, advindo dessa ação de se deslocar, consequência do olhar periférico, o levará a novos

horizontes, portanto, a novas perspectivas teórico-metodológicas. O profissional que constrói conhecimento não permanece em inércia, nem retorna, pelo contrário, é uma jornada, com curvas e até mesmo atalhos, mas sem caminho de volta.

Embora haja diversidades discursivas metafóricas na ascensão da figura do historiógrafo, todas denotam a sua importância para a manutenção da História. Logo, é um processo contínuo de amadurecimento sócio profissional que reverbera conforme a realidade percebida e assistida. Se várias são as maneiras de perceber o papel desse agente, várias são as maneiras de perceber o ensino de História, assim como a formação inicial, visto que se a escola é quadro simbólico da sociedade a qual pertence o ensino e todo processo formativo são um retrato do espaço escolar.

Conforme Costa<sup>39</sup> (2003), a escola do século XXI é, antes de tudo, uma instituição central na vida das pessoas, portanto, núcleo da sociedade. Apesar de a escola ser reflexo social, a mudança educacional que se pretende a partir da sociedade, para a efetivação de uma Educação democrática e de qualidade, não acontece de fora para dentro. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem ocorre dentro do ambiente escolar e se externaliza socialmente.

Das diversas possibilidades de reescrever a História ao longo do tempo, várias são as maneiras de repensar o seu ensino e formação docente. Partindo da premissa de que a Educação é fruto do seu tempo e que o ensino de História e a formação inicial não se efetivam de maneira isolada, mas intrínseca aos preceitos da Educação Básica, repensar o processo de aprendizagem histórica e construção profissional na contemporaneidade é lançar os olhares sobre dois pontos principais: a pluralidade percebida dentro da escola; e o avanço tecnológico que ressignifica o tempo, o espaço e os sujeitos.

Para Costa (2003), a escola não tem apenas um único jeito, muito menos uma só forma, pelo contrário, “ela própria já começa a se reconhecer como território da diversidade” (COSTA, 2003, p. 22). Se o multiculturalismo é uma constante entre os muros escolares, daí a necessidade de incluí-la nas arquiteturas formativas e profissionais docentes, já que a Educação é (re)pensada e planejada a partir do aluno, de como ele se apresenta, de acordo com seus interesses, suas singularidades.

---

<sup>39</sup> COSTA, Marisa Vorraber (org.). A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Silva<sup>40</sup> (2001) crítica o fato de a universidade está “encastelada”, distante da realidade escolar, que pode ser percebida em dois pontos chaves, desde a diversidade cultural à diversidade metodológica. Ele acrescenta que a universidade deve estar a serviço da escola, o que não acontece, implicando em fragilidades na formação docente.

Moreira<sup>41</sup> (2003, p. 54) enfatiza que “[...] temos o problema da formação docente do professorado, que, com muitas e honrosas exceções, está entrando na escola, eu diria, despreparado para dar conta das dificuldades desse aluno”. Não se formam bons profissionais da educação sem que estes sejam preparados para lidar com os anseios, desejos, necessidades e perspectivas do seu público, ou seja, dos alunos, sem (re)conhecer as arquiteturas/dinâmicas estruturais e simbólicas da escola, tais como as condições físicas, os recursos didáticos, as questões culturais, econômicas, entre outras. Sousa<sup>42</sup> (2012) denuncia que a formação docente deve ser regida através do questionamento sobre o que acontece nas salas de aula da Educação Básica.

Em se tratando da formação do professor de História, um dos desafios enfrentados é, muitas vezes, a unilateralidade teórica, caracterizada pelo estudo dos processos históricos, em detrimento da prática, ou seja, sem articulação com a ação de ensino e, principalmente, metodológica. Como bem destacam Oliveira e Freitas<sup>43</sup> (2014), os cursos de História têm se centralizado na oralidade, ocorrendo atividades pautadas em debates, seminários, sem fazer ponte prática e metodológica com a aplicabilidade no espaço escolar. Nos relatos de suas experiências acadêmicas, Mnemosine (2019), ela que tem 20 anos de profissão, nos conta que em sua época do curso de História na UEPB “Não havia aula de campo nem o uso de músicas, o curso girava em torno das leituras e debates dos textos lidos e apresentações de seminários”. Embora tenha relatado que sua formação só aconteceu devido à graduação concluída na UEPB, ela enfatizou que, em sua época, não recebeu:

---

<sup>40</sup>SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais**. 6. ed. v. 58. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época).

<sup>41</sup>MOREIRA, A. F. B. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

<sup>42</sup>SOUZA, M. L. de S. **Formação e profissionalização docente**. Entrever, Florianópolis, v. 2, n. 3. P. 289-294, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/34256>>. Acesso em: 04 agos.2018.

<sup>43</sup>OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Formação do Profissional de História na Contemporaneidade. **Revista UnilaSalle**. Canoas, n. 19, dez., 2014, p. 109-125.

[...] as informações necessários para atuar na sala de aula. Lembro que recebi mimeografado um modelo de plano de curso e de plano de aula, que deveria preencher e entregar a professora. Após, isto, ela nos levava para ministrar aulas em escola pública no bairro de Bodocongó, na qual ela era professora efetiva. Minha formação profissional foi mais aprofundada quando busquei novos cursos de aperfeiçoamentos, e leituras na área da pedagogia. (MNEMOSINE, 2019)

Sua fala nos permitiu perceber que ela buscou fora da universidade o que não encontrou ali dentro, a homogeneização significativa entre teoria e prática, levando-a a recorrer a novos processos formativos para aperfeiçoamento da sua profissão, destacando a Pedagogia como norte. Mesmo que essa universidade tenha a partir de vários programas institucionais diminuir a distância entre essas vertentes práticas e teóricas, como por exemplo através do estágio, cursos de extensão, o PIBID, Residência Pedagógica, existe uma dicotomia nas licenciaturas, principalmente, em História, em outras, ocorrendo uma exposição das disciplinas em dois grupos: as conteudistas e as pedagógicas, estas oferecidas no início do curso.

As primeiras, oferecidas pelo Departamento de História, desvinculadas quase contrapostas à formação pedagógica fornecida teoricamente pelas disciplinas que compõem a formação para a docência e que são ofertadas pelos Departamentos, Cursos ou Centros de Educação. As últimas, mesmo quando alocadas nos departamentos de História, a desvinculação ou a falta de diálogo entre as duas formações é referenciado como insuficiente ou inexistente (OLIVEIRA & FREITAS, 2014, p. 2014).

Há um abismo científico em alguns cursos de História e as vertentes disciplinares pedagógicas, comprometendo o processo formativo docente desse profissional. Diante de tais apresentações discursivas sobre as nuances dessa Licenciatura, refletir acerca da formação inicial do historiador na contemporaneidade para seu exercício profissional na Educação Básica, é ter como resultado analítico escolar a inserção das tecnologias digitais e a diversidade cultural dos alunos.

Com relação às influências e interferências da era digital no espaço social e percebida dentro do ambiente educacional, Feldmann (2009) alega que a sociedade submersa no desenvolvimento das tecnologias ocasiona transformações na cultura do trabalho, interferindo no campo escolar e conseqüentemente na prática e formação do professor, em destaque para o de História. A autora faz o seguinte questionamento: “quais são as novas exigências da sociedade contemporânea para o professor da escola brasileira e como pensar sua formação?” (FELDMANN, 2009, p. 75). A

estudiosa chama nossa atenção para uma discussão atual e necessária, pois é presença constante os recursos digitais na sala de aula. Uma vez que estão sendo inseridos de forma contínua e corriqueira pelos alunos, tirando a atenção destes e desafiando o professor. É preciso reexaminar o papel do educador, assim como o de sua formação, já que a base que sustenta essa construção é a figurados discentes.

Os residentes têm uma relação socioafetiva não só com a música, mas com os recursos tecnológicos. Entre as possibilidades que destacaram está o uso como veículo de comunicação, socialização, interação, aprendizagem, condicionadas, principalmente, a extensão diária de lazer, diversão, como: transformação do humor dependendo do ritmo, servindo para acalmar, relaxar, trazer boas vibrações. Embora eles tenham destacado a vertente pedagógica, houve o foco desses meios digitais para as percepções externas ao ato de aprender, evidenciando as sociabilidades corriqueiras cotidianas de entretenimento.

Influenciados pela sociedade digital ao qual pertencem, imbricados em mudanças no modo de ser, pensar e agir, os alunos de hoje não são mais os mesmos, não estão mais em sala de aula de cabeça baixa concordando com tudo o que o professor diz. Não são moldáveis e nem são iguais, mas apresentam singularidades. O giz, o próprio quadro negro e o livro didático já não são as atrações em sala de aula, se é que realmente um dia foram, e nem atendem às prerrogativas atuais.

Karnal (2012, p. 43) destaca que “a maioria absoluta das aulas inclui um professor que fala, geralmente auxiliado por um quadro ou por um texto didático”, pontuando a fragilidade metodológica e formativa do docente para os tempos atuais, conceituando uma prática distante do alunado contemporâneo, cujas ferramentas metodológicas, destacadas pelo educador, não atraem a atenção dos alunos, tornando a aula desmotivante, cansativa tanto para eles, quanto para os próprios professores. MneMosine (2019) acrescentou que em sua época de curso, os recursos utilizados além do quadro, giz e livro paradidático o suporte digital metodológico ficava a cargo do retroprojetor que ela definiu como:

[...] um equipamento com uma luz forte, que usava uma tela de plástico em que o professor escrevia nela os esquemas das aulas e a imagem era projetada na parede da sala, através da luminosidade da luz). (MNEMOSINE, 2019)

Instrumento metodológico que, segundo ela, tornavam as aulas dinamizadas a partir do gerenciamento em debate com a turma. É perceptível em seu relato que era

bem reprodutivo o recurso, haja vista que o professor projetava nele o que poderia ser escrito no quadro, havendo apenas a mudança de tela, mas o process de ensino era igual.

Em contraposição a essas perspectivas metodológicas e em ascensão das tecnologias digitais, a formação docente deve levar os professores em construção a usarem esses novos mecanismos tecnológicos como aliados em suas práticas pedagógicas, como afirma Freire (1991):

Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Ele destaca a importância da formação e profissionalização do professor, como um processo laboral, lento e gradual, caracterizado por uma dinâmica pedagógica artesanal atemporal, que se consolida enquanto uma arte formativa e educativa. Visto que, conforme as mudanças sociais advindas das revoluções digitais, há transformações no modo de apreender e colocar em prática a aprendizagem e construção do conhecimento histórico. Logo, o professor é antes de tudo um artesão, que constrói sua prática (arte) sobre os prismas das insurgências educacionais ao longo do tempo.

Perceber não só a Educação como um todo, mas o ensino de História hoje, assim como o processo de formação inicial do professor-historiador, deve-se partir do viés tecnológico, observando as suas influências, percepções e interações permitidas. A própria Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, nº 1, de 18 de fevereiro de 2002<sup>44</sup>, delega as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no artigo 2º, do inciso VI, “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002).

A legislação educacional da formação docente destaca a importância das tecnologias nos cursos de licenciatura, pois reconhecem que o processo de ensino aprendizagem na contemporaneidade perpassa por essas diretrizes digitais,

---

<sup>44</sup> BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2019.

ressignificando o ensino, sobretudo, o de História. Logo, a inserção e inclusão dos aparelhos tecnológicos possibilita uma formação docente atualizada, que prepara o profissional para adentrar no mercado de trabalho. Contribuindo para que, diante do contexto da Educação Básica, o professor-historiador possa utilizar esses recursos tecnológicos digitais como auxiliares de sua prática docente. Em se tratando disso, Héstia (2018) ressaltou que as possibilidades pedagógicas desses recursos se dão pela:

[...] forma de compreender melhor o conteúdo pelo professor, já que é uma ferramenta utilizada diariamente pelos alunos e é uma maneira de motivação levando eles a interagir na aula (HÉSTIA, 2018).

Héstia (2018) reconhece que a transição da empregabilidade instrumental dos recursos digitais para uma ponte de acesso a construção do conhecimento advém da interação no processo de ensino a aprendizagem no decorrer da aula. Em consonância, Nóvoa (2002) defende que a formação não se efetiva por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas através de uma reflexão sobre a prática, possibilitando a reinvenção do profissional. Ele se reinventa através das transformações encontradas no cenário que exercerá em sua profissão.

Com base nas dinâmicas educacionais, é necessário investir na profissionalização para se tornar apto ao cargo, efetivando uma prática formativa e pedagógica de qualidade. Sobre o desenvolvimento formativo do docente, além das falhas e consequências dos programas que oferecem a modalidade profissionalizante, o autor defende que:

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 2002, p. 10).

O autor denota que há uma conjuntura deficitária no processo de formação docente, ambientada em duas esferas, uma científica e outra conceitual. E na medida em que se opõem teoria e metodologia, ocorre a necessidade de refletir essa formação. É salutar que se reconheça a importância da articulação entre teoria e prática, uma vez que são basilares para a efetivação de uma formação docente de qualidade.

Como destacam Ribeiro e Mendes<sup>45</sup> (2016), a formação inicial, com ênfase para o curso de História, deve impactar os graduandos para que eles possam adquirir a capacidade de articular a teoria apreendida e o método que poderá ser empregado, sem se desvincular do saber escolar. E é isso que o curso de História da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB preza. Ao trabalhar a tríade ensino-pesquisa-extensão, com projetos de cunho formativo docente, tais como o PIBID, a Residência Pedagógica, conforme consta em um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico do Curso de História do Campus I:

Propiciar a articulação entre ensino-pesquisa-extensão, de maneira que seja possível ao graduando inserir-se plenamente no campo de atuação prático da História, ao mesmo tempo, conectado aos anseios da sociedade (PPP, 2016, p. 49).

O documento não apenas evidencia essa inserção plena e contínua do licenciando no espaço de atuação prática, regida pelas perspectivas sociais, mas compreende que a oficialidade do historiador está imbricada a interligar-se com outros campos do saber e diversas linguagens que se articulam em uma relação mútua de teoria e prática. Diante disso, tornou-se fundamental quebrar essas barreiras invisíveis existentes entre universidade e escola, porque ambas não podem ser tomadas como indissociáveis, não se pode formar professores sem perceber e apreender o contexto escolar. A escola é o laboratório permanente da formação inicial numa conjuntura de vinculação e articulação ininterrupta entre teoria-prática-método.

As fronteiras móveis permitidas entre esses dois espaços do saber, contribuem com o aperfeiçoamento da formação e profissionalização docente, assim como agrega valor ao processo de ensino aprendizagem. Nóvoa (2002) apresenta a necessidade de conciliar teoria e prática nos cursos de licenciatura, já que dentro dos programas de ensino superior, ainda há profissionais docentes que não efetivam esse modo de ensino necessário à construção de um professor capaz de lidar com as prerrogativas do processo de ensino-aprendizagem atuais. Silva (2001) aponta que a segregação que existe entre escola e universidade contribui para que isso ocorra na formação docente, ele alega que:

---

<sup>45</sup> RIBEIRO, R. R.; MENDES, L. C. C. Aprender a ensinar História na contemporaneidade: desafios necessários para uma disciplina na berlinda. **Fato e Versões**: Dossiê Ensino de História e o Ofício do historiador. Coxim: MS, v. 09, n° 16, 2016, p. 129-144. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/3261>>. Acesso em 20 mar. 2018.

No momento atual, a ponte que liga as universidades às escolas parece ser, única e exclusivamente, a pesquisa. Sem nenhum conhecimento da realidade educacional (ou muitas vezes um conhecimento alienado e livresco), o pesquisador, lá fechado em seu gabinete, tenta 'adivinhar' um problema significativo e passível de ser investigado; às vezes, retoma as teorias inovadoras (?) estrangeiras ou até mesmo as implicações de estudos educacionais feitos no exterior e tenta validá-las no contexto brasileiro (SILVA, 2001, p. 31).

Ressaltamos que esta é uma das principais problemáticas na formação inicial: a investigação sobre a educação básica sem conhecê-la e nem reconhecê-la na sua prática. E isso acarreta, de um lado, o reconhecimento do pesquisador por levantar uma questão e proveniente solução fora do contexto educacional brasileiro, ou seja, do docente em formação; e de outro, a escola submersa em seus problemas. Para tal superação, o curso de História da UEPB tem como uma das metas:

Promover ampla discussão sobre as licenciaturas, tendo em vista potencializar a formação inicial desenvolvida no UEPB não apenas buscando maior sintonia com a realidade cotidiana do 'chão da escola' em que os futuros educadores irão desenvolver as suas ações pedagógicas, notadamente nas redes públicas de Ensino (Municipal e Estadual), mas também promovendo ações de transformação dessa realidade (PPP, 2016, p. 17).

O curso de História dessa instituição visa familiarizar o licenciando com as vivências escolares. E defende não apenas a inserção do graduando por meio de ações pedagógicas, na rede municipal e estadual de ensino básico público, mas, busca, sobretudo, a ressignificação desses espaços através do uso da pesquisa, para superar os desafios dessas realidades.

Sob essa ótica, Wengzynski e Tozetto<sup>46</sup> (2012) chamam a atenção para um processo formativo inicial que estabeleça uma relação entre a prática, o campo teórico e com as vertentes que orientam a construção do trabalho docente como a escola, os alunos e as próprias políticas educacionais.

Para Demo (2004, p. 11), "ser profissional hoje é, em primeiro lugar, saber renovar, reconstruir, refazer a profissão". Daí a importância de reavaliar o processo

---

<sup>46</sup> WENGZYNKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. **IX ANPED SUL**- Seminário De Pesquisa Em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 29 set. 2019.

de formação sob o viés da renovação metodológica, que contribui com o modo de uso e atribuição por parte do docente em construção. E isso possibilita a elucidação de uma prática educativa significativa. O Curso de História da UEPB, por exemplo, destaca no PPP, como uma de suas competências, a dialogicidade dos mais diversos tipos de linguagens metodológicas em sala de aula, perpassando pela leitura e interpretação de livro a imagens, dos cordéis a poesias clássicas.

Fialho e Barboza (2014) defendem que é necessário que o professor se comprometa e se preocupe em promover uma educação que possibilite aos estudantes compreenderem a sociedade e, principalmente, intervir na mesma, com a finalidade de melhorá-la. Para que isso ocorra, as autoras chamam atenção para as tecnologias digitais, pois denotam que:

Nesse contexto, é importante destacar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), uma vez que vêm causando grande impacto na sociedade e também na educação, pela facilidade de disseminação do conhecimento, podendo proporcionar diferentes maneiras de ensinar e aprender, além de novas inter-relações entre professor e aluno (FIALHO; BARBOZA, 2014, p. 2).

As tecnologias digitais impactam a Educação, desde a rapidez da circulação de informações ao modo de comunicação, e, mesmo que não tenham sido pensadas para o ensino, acarretam em diversas maneiras de ensinar, assim como de aprender, encurtando a distância entre docente-discente. Para Artémis (2018), elas propiciam a efetivação do ensino e aprendizagem, desse modo, não são tomadas como elementos que superam a construção da aprendizagem, mas como pontes que possibilitam o alunado alcançá-la.

Segundo Monteiro<sup>47</sup> (2015, p. 5), “[...] percebe-se que a formação do professor acompanha a evolução educacional [...] cada vez mais se acentua a necessidade de profissionalização docente”. Assim, a formação inicial docente deve ser contínua no exercício teórico da prática, principalmente porque é direcionada, regulamentada a partir das matrizes educacionais do tempo vivido.

É perceptível que o Brasil passou por diferentes reformas nas últimas décadas e no início deste século. Dos anos 1990 até os anos 2000, são visíveis as inúmeras mudanças legislativas-educacionais que trouxeram implicações na formação docente,

---

<sup>47</sup>MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, Brasil, nº 58, 2015, p. 165-182.

tais como: a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 1996), os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais - 1997), as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - 2013), as Diretrizes da Formação de Professor da Educação Básica, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), as políticas étnico-raciais, destaque para as lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, a Base Nacional Comum Curricular.

Destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que reúnem as perspectivas das demais legislações ao defender uma educação democrática, qualitativa que englobe os princípios do respeito e do reconhecimento da diversidade cultural. Esse é o segundo ponto determinante para se repensar o professor, principalmente, o de História na atualidade. Conforme as diretrizes:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstruir a sua identidade, em meio as transformações [...] socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade torna-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013, p. 17, s/p).

Enquanto direito universal que perpassa a questão da diversidade cultural, o projeto educacional não se limita apenas ao espaço escolar, mas sobressai ao que diz respeito à formação docente. Nesse sentido, ao problematizarmos o ensino de História na atualidade, percebemos as contribuições da inserção e inclusão dos recursos digitais no espaço escolar, assim como enxergar a pluralidade que os alunos apresentam. Nesse contexto, Silva e Fonseca<sup>48</sup> (2007) destacam que:

O professor [...] 'deve' estar além dos territórios e dos limites que o saber especializado representa no contexto da escola. Assim, 'deve' ter a capacidade de interdisciplinarizar, de integrar, de incluir em contextos específicos o sujeitos e os saberes dos excluídos: negros, índios, pobres [...] (FONSECA; SILVA, 2007, p. 45).

Por muito tempo, a História e o seu ensino foram pautados em uma visão eurocêntrica, elitista, marcada pela figura de grandes eventos políticos, heróis nacionais, datas comemorativas. Uma história feita de homens brancos e ricos para

---

<sup>48</sup>SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

homens brancos e ricos, cujos negros e pobres ficavam de fora das glórias encontradas e contadas pela narração-crítico história. Não apenas eles, mas outras figuras sociais também foram marginalizadas social e politicamente, como os indígenas e as mulheres.

Nos últimos anos, as políticas educacionais têm se fundamentado na premissa de que a educação tem por papel estabelecer o princípio de cidadania e para que isso ocorra é importante reconhecer e respeitar as diferenças. Embora nos últimos tempos as pesquisas no campo da História tenham buscado descolonizar essa vertente, ainda é muito comum o processo de homogeneização na escola, sufocando, silenciando as diferenças e as singularidades dos alunos.

A escola deve buscar ampliar e criar possibilidades, tal como defende Pimenta e Lima (2006), e aprender a lidar melhor com as diferenças para que haja a incorporação da pluralidade de seus sujeitos. Ou seja, se a escola se apresenta de maneira plural e diversa, ela, enquanto instituição educativa, deve se reeducar, preparar para trabalhar com tais alteridades.

Nesse sentido, a formação inicial do historiador deve priorizar um processo formativo que prepare o graduando para se relacionar profissionalmente com essa pluralidade. Um dos objetivos específicos do curso de História da UEPB traz essa finalidade da produção do saber em consonância com as práticas políticas e éticas, direcionadas para o respeito à pluralidade sócio-cultural-étnica.

Se a formação inicial é regida pelas estruturas legislativas educacionais da Educação Básica, logo, as leis referentes ao ensino superior são pautadas a partir da percepção da escola, do aluno e do papel do professor. Não é à toa que o artigo 13º do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015)<sup>49</sup> traz que a formação inicial é indissociável do espaço escolar.

Desse modo, a complexidade, assim como os processos educativos que acontecem dentro e fora escola, “[...] a produção do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares” (BRASIL, 2015, p. 11). Esse documento reconhece que ensino superior e básico, universidade e escola, pesquisa e prática

---

<sup>49</sup> BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno**. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/revalidacao-de-diplomas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 26 de out. 2018.

são dualidades equivalentes necessárias tanto à construção do conhecimento formativo do professor quanto à aprendizagem do aluno. Com base nisso, o documento mostra no parágrafo 2, do artigo 13, que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir os currículos conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento ou interdisciplinaridades, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de fixa geracional [...] e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

O documento acentua a necessidade da universidade adentrar a escola, por meio de ações, como por exemplo, a Residência Pedagógica. Héstia (2018) defende que isso é importante, porque possibilita a “[...] experiência antecipada em sala de aula, saber como é na prática a relação entre docente e discente no convívio escolar e as práticas de ensino”. Então se verifica uma prática formativa de dinamismo entre conteúdo específico e áreas pedagógicas, ou seja, entre teoria e prática, além de chamar nossa atenção para uma formação inicial que atente para a diversidade cultural. Até porque a escola, campo de atuação do graduando, é plural. Assim, a Educação tem o papel de promover a cidadania, proporcionando, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 4)<sup>50</sup>, “[...] o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças”.

Para que isso seja alcançado, é necessário protagonizar esse multiculturalismo, porém, muitas vezes, os cursos de licenciatura não formam seus graduandos para isso. No que diz respeito aos Cursos de História, existem disciplinas, algumas eletivas, que tratam dessa temática e realidade social brasileira. Para os residentes, por meio da vivência com a Residência Pedagógica, essa convergência entre ensino superior e básico permite eles terem contato prévio com a sala de aula, contribuindo com a aquisição de experiência e proporcionando a interação com os alunos.

É interessante perceber a escola como um laboratório permanente do processo formativo docente. Metaforicamente, podemos entendê-la como um palco de saberes,

---

<sup>50</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/ DICEI, 2013.

em que diariamente vários artistas, sejam eles protagonistas ou coadjuvantes, apresentam diferentes peças teatrais, as quais se articulam entre si, constituindo um grande e único espetáculo que atenda a diversidade do público, do qual os próprios artistas fazem parte.

Os coadjuvantes são os professores que fazem ponte para que os protagonistas, no caso os alunos, possam alcançar o ápice do espetáculo que é a construção do conhecimento. Através de um processo de ensino-aprendizagem que agregue valor, ao invés de segregar. E para isso podemos tomar como ponto de partida a diversidade cultural e metodológica, em específico, a digital.

Para tal realização da peça, é necessário um roteiro que a oriente, assim como harmonizar o evento como um todo, para que dê espaço a todos, que visibilize a diversidade, principalmente a dos protagonistas. Para isso, temos um leque de legislação escolar curricular-educacional como os PCN, a BNCC, a LDB, que orientam as diretrizes curriculares formativas docentes, a exemplo do Conselho Nacional de Educação/CNE.

Tardif (2004) caracteriza o papel do professor como um agente, pelo fato de assumir uma prática a partir dos sentidos e significados que ele mesmo condiciona. Acrescentando que ele é “[...] um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2004, p. 230). Logo, frente ao impacto da era digital e de sua participação no campo educacional, assim como diante da diversidade cultural no espaço escolar, a formação inicial deve dar subsídios pedagógicos para que o licenciando adquira e coloque em prática esse saber-fazer que o autor defende, que articule teoria, prática e método. E esse saber-fazer o docente aprende na sala de aula da graduação, e, em seguida, na escola quando está em atuação. A respeito dessa questão, Nóvoa (2016) denota que:

Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente (NÓVOA, 2016, p.14).

O exposto pelo autor desconstrói um dos esteriótipos culturalmente enraizado sobre a figura do professor, como sendo uma vocação e não uma escolha profissional, como se fosse necessário talento para ser docente. Quando na verdade a escolha

profissional pela docência é construída através da experiência de vida escolar. O autor evidencia que é um processo constitutivo que engloba as esferas do aprender a aprender e o aprender a ensinar, ou seja, aprender a ser professor e proporcionar que seu aluno aprenda.

A formação de professores, principalmente do historiador, sob o viés digital e da diversidade cultural, implica em uma reforma desse “fazer” e “tornar-se docente”, pois transforma sua prática, tornando-a atuante e atual, participativa e democrática. Para Sacristán (1999, p. 73), “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”. Logo, é parte integrante e fundamental no processo de formação inicial, por isso tornou-se primordial essa ponte entre a universidade e a escola, para que haja a adjacência entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, formação e profissionalização.

Essa promoção de ensino e pesquisa, escola e universidade se consolida através de um ensino de qualidade que se oriente por meio das inovações das práticas pedagógicas e plurais dos discentes. Tornam-se possíveis através de uma formação inicial condizente com o meio social em articulação com um direcionamento discursivo crítico e emancipatório, na medida em que reconhece as diferenças culturais em sala de aula. Referente a essas inovações pedagógico-metodológicas, Hera (2018) defende que a música, por exemplo, além de desenvolver a interação se consolida como uma linguagem facilitadora da aprendizagem, trazendo, além da afetividade, experiências que agregam a relação docente-discente.

A formação do historiador a partir do viés da sociedade atual, multicultural e regida pelos preceitos tecnológicos, precisa compreender a necessidade dos cursos de licenciatura de articular a discussão teórica com a prática. Muitas vezes a discussão sobre novos recursos metodológicos emergentes ficam apenas na teoria, a falta de prática e entendimento acaba por causar empobrecimento na formação do docente. Feldmann (2009) destaca que:

[...] a formação de professores e a sua articulação com a escola brasileira, é apontada com maior frequência a desvinculação entre teoria e a prática, obstáculo na concretização de uma prática pedagógica, vista não como repetidora de modelos e padrões cristalizados, mas como uma prática que traga em si a possibilidade de uma ação dialógica e emancipadora do mundo e das pessoas (FELDMANN, 2009, p. 75).

A fala da autora nos leva a conceber a formação docente do historiador como um processo de metamorfose. A fase da lagarta condiz com a escolha pela profissão até o momento anterior a entrada no curso. Na etapa do casulo, processo formativo inicial na universidade, o licenciando aprende a prática do ofício, através da dinamização teórica, prática e metodológica.

Nesse interim, há os debates historiográficos, o estudo dos processos históricos, mas também de como moldá-los, adaptá-los, torná-los atrativos para o aluno que não quer ser professor ou historiador. O rompimento do casulo e o voar da borboleta diz respeito à atuação na escola a partir do que aprendeu nos anos de licenciatura. Diferente da borboleta, o professor não tem tempo curto de vida-profissão, porque sua formação é contínua. Assim, não faz para adaptar-se, mas sim, para analisar e direcionar sua prática docente.

O ponto chave para a efetivação do processo de ensino aprendizagem, quer da construção do saber histórico escolar, quer do processo formativo docente não se limita de maneira instrucional e nem instrumental do método, mas da maneira como ele é planejado, desenvolvido e colocado em prática. Silva enfatiza que:

Em outras palavras, não é o método em si que comprova sua eficácia; é o uso- planejado e coerente a serem obtidos. Assim, não se pode jamais afirmar que um método seja melhor que o outro- tudo vai depender de uma análise das condições de ensino e aprendizagem, das características dos alunos, dos objetivos que se procura atingir, dos fundamentos psicológicos de método, da concepção de educação adotada pelo professor (SILVA, 2001, p. 15).

Como disposto no PPP do Curso de História da UEPB, em duas das suas competências específicas, não é a questão de dominar métodos e técnicas pedagógico-metodológicas, mas de perceber que o ensino e a aprendizagem ultrapassam a transmissão de informações para a instauração de lugares de problematizações. A elaboração, questionamento e compreensão do material didático não se finda em uma mera operacionalização conteudista, mas atua como partícipe da própria construção do saber.

Pimenta e Lima (2006) defende que as universidades devem propiciar uma formação de professores com consciência e sensibilidade social. Em outras palavras, o docente em formação deve buscar uma prática reflexiva e o despertar de uma sensibilidade, haja vista que está em uma profissão que trabalha diretamente com o contato humano, o qual se apresenta de maneira plural. Os residentes evidenciaram,

principalmente, que a música proporciona essa reflexão aliada a sensibilidade, na medida em que liricamente traz em seu escopo sensações diversas, a partir da temática em que se concentra.

Constatamos que a formação docente do historiador privilegia uma prática educativa emancipatória. A questão e o desafio da formação desse sujeito está centrada na maneira de como levar para sala de aula essa ação educativa, a fim de que prepare os alunos para compreender e transformar a sociedade. Essa foi uma das causas que fez Apollo (2018) participar da Residência Pedagógica, pelo fato de permitir a construção de vivências, experiências e uma bagagem acadêmica e prévia da vida profissional.

O investimento na formação docente, a produção de metodologias, de seleção de ferramentas didáticas que possam chamar atenção do alunado e saber como operacionalizá-las de maneira pedagógica é elementar nos programas de formação inicial, investigando as vivências, os interesses dos alunos, para assim ressignificar sua prática docente. Tapia e Fita (2006) denotam que:

Os alunos não têm interesse em aprender o que queremos ensinar”. Esse fato afeta diretamente professores e alunos em função das áreas de estudo, dos níveis do sistema educacional e das características socioculturais de quem aprende, entre outras variáveis (TAPIA; FITA, 2006, p. 7).

Os autores dão ênfase as possibilidades de como conseguir a atenção dos alunos, assim como seu interesse e comprometimento com a aprendizagem. E isso é necessário quando se trata, inclusive, do ensino de História na educação básica, haja vista a falta de interesse dos alunos pela disciplina. Pelo estereótipo criado e fortemente disseminando culturalmente de que o ensino da disciplina se confunde com a própria ideia de decorar nomes, datas e eventos históricos.

Destacado pelo uso exclusivo do livro didático, de uma reprodução e não de uma construção de conhecimento (até porque esse se faz a partir da discussão e problematização) distante da realidade do aluno, de seus anseios de sua pluralidade cultural. Sem contar o processo avaliativo condicionado a provas objetivas que acentuam o “decoreba”. Como se a História não tivesse nenhum papel social, somente estivesse limitada à condição de levar o aluno apenas a passar de ano letivo.

Conforme Ribeiro e Mendes (2016), o professor de História deve formar alunos autônomos intelectualmente e pensadores críticos. E para que isso se efetive é

primordial rever os conceitos e práticas, perpassando pelos recursos metodológicos e teóricos (conteúdos). Esse conjunto de ação deve ser repensado na formação docente. Não é à toa que os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que o ensino de História (pensando na esfera da escola básica e superior) está envolto das relações e dos compromissos com o conhecimento histórico:

[...] de caráter científico, com reflexões que se processo no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive (BRASIL, 1997, p. 9).

Ainda que os educadores tenham consciência de que existe uma infinita possibilidade de fontes históricas que podem ser inclusas no processo educativo, na abordagem de temas no ensino do componente, percebe-se que há ainda dificuldades de inserir linguagens, a exemplo da música, no cotidiano de sala de aula, evidenciando sua importância na prática educativa.

Embora presentes, as discussões nas salas de aulas dos cursos de licenciatura sobre as influências, interferências e contribuições das tecnologias digitais no ensino de História, são ainda poucas no que concerne à utilização desses recursos de forma pedagógica e auxiliadora para o despertar do conhecimento histórico do aluno. Em outras palavras, muitas vezes, a temática da era digital na educação é trabalhada apenas de forma discursiva, acentuando pontos positivos e negativos, mas sem ensinar o graduando a usar o recurso tecnológico de maneira pedagógica. Por exemplo, como utilizar músicas, filmes, o próprio uso do celular como auxiliar da prática. Sobre a abertura historiográfica das fontes, Barros (2013) destaca que:

A expansão documental começa com a gradual multiplicação de possibilidades de fontes textuais - isto é, fontes tradicionalmente registradas pela escrita - e daí termina por atingir também os tipos de suporte, abrindo para o historiador a possibilidade de também trabalhar com fontes não textuais: as fontes orais, as fontes iconográficas, as fontes materiais, ou mesmo as fases naturais (BARROS, 2013, p. 88).

Assim como os sujeitos, objetos da História, o campo historiográfico também é diverso, multifacetado e se apresenta como um leque de possibilidades que ultrapassam a questão material e escrita das fontes. Não são apenas os recursos documentais escritos que possibilitam o ensino e estudo. Também auxiliam na construção do saber histórico escolar, desde fotografias, músicas, uso do filme, do

Datashow ao uso do celular. O espaço de trabalho desse profissional é uma zona fronteira do mundo real com o digital.

Karnal (2012) destaca que “As informações que entram no nosso cérebro pelos caminhos usuais acumulam-se e, normalmente, são retiradas da lembrança imediata em pouco tempo” (KARNAL, 2012, s/p). Ou seja, uma prática docente pautada em uma metodologia tradicional de uso exclusivo, monotóno e nada instigante do livro didático de História, de decorar nomes, datas e eventos históricos, sem que desperte o interesse dos alunos, sem que cause curiosidade neles, acaba por tornar apenas uma aula informativa, instrucional.

Pode ser esse o motivo pelo qual o componente não seja considerado uma das disciplinas preferidas pelos alunos, pela ação comum de usar as mesmas metodologias como o livro didático, o quadro e o debate desmotivante. Behar (2004) chama atenção da sala de aula enquanto um desafio para o docente, acrescentando que:

A sala de aula, lugar privilegiado de nosso exercício profissional é o maior desafio para qualquer professor. Um desafio, considero, bem maior que a pesquisa, pois exige que sejamos capazes de interagir com o outro. Exige o exercício permanente da disciplina e da tolerância, numa síntese nem sempre perfeita. E é preciso, ainda, gostar de gente, de barulho, de movimento, do desafio dos questionamentos (BEHAR, 2004, p. 84).

A autora acentua o desafio enfrentado pelos professores, o exercício da prática, de lidar com um público diverso, das problemáticas cotidianas de uma sala de aula, o desinteresse, o barulho, os questionamentos dos alunos. A universidade não prepara os graduandos para o mercado do trabalho, apenas confere base legal por meio do diploma. Assim, ela procura sanar essa questão por meio dos projetos de formação à docência, tais como o PIBID e a Residência Pedagógica. E embora não tenham e ofereçam um manual de como se tornar professor, as instituições de ensino superior devem prezar por cursos de licenciaturas que desconstruam os muros das universidades e adentrem no espaço escolar, por meio desses projetos institucionais.

Se o professor recém-formado chegar em sala de aula e não souber lidar com os interesses dos alunos, suas realidades, experiências, vivências, então ele não conseguirá garantir uma aprendizagem significativa da disciplina, uma vez que a prática docente requer não apenas o domínio de teorias e aplicações metodológicas, mas saber quais os gostos dos discentes para seleção dos recursos metodológicos.

Pouco efeito será alcançado se, ao trabalhar com música, o professor não observar se os alunos possuem certa empatia para determinado estilo musical. Por exemplo, levar a canção “Travessia”, de Milton Nascimento para uma turma composta por adolescentes que curtem diversos ritmos e gêneros, tais como os alunos escreveram nas atividades das ações pedagógicas desenvolvidas pelos residentes. De acordo com alguns relatos, a maioria tem preferência musical pelo funk, hip hop, rap, cantores e bandas tais como: Melim, Dog Raça, Hungria, entre outras.

Para Karnal (2012), a relação da prática educativa do docente associada a afetividade do discente, torna necessária a elucidação da noção de criatividade. Ele denota os meios e mecanismos que despertam o interesse e a curiosidade dos alunos. Mas para isso, o professor precisa ser criativo. Deve buscar recursos metodológicos que chamem a atenção dos discentes, que os traga para o cerne da aula, que os motive a participar da discussão.

E na contemporaneidade, um desses meios pode ser tanto as músicas quanto as tecnologias digitais, que estão presentes na vida dos jovens e adolescentes. Como destaca o Conselho Nacional de Educação, o exercício da docência “[...] envolve o domínio e manejo de conteúdo e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (BRASIL, 2015, p. 3).

Assim, no que diz respeito à linha tênue entre ensino de história e formação do historiador, o desafio e a perspectiva de ambos estão pautados na palavra criatividade. Os cursos de licenciatura de História estão ainda centralizados, como já mencionado, na oralidade, pautados em atividades de seminários, debates, sem fazer uma ligação em como empregar esse debate à prática, à metodologia. Sem analisar de que maneira e com qual recurso tal temática discursiva pode ser trabalhada em sala de aula na Educação Básica. Para Karnal (2012), uma aula criativa inclui:

[...] canais de comunicação, sensações, experiências e outros campos variados que aumentem o impacto da informação sobre o cérebro. Esta é a primeira virtude da criatividade: ela facilita a comunicação porque trabalha com o inesperado e, assim, ganha uma atenção mais focada (KARNAL, 2012, p. 44-45).

A criatividade desperta e facilita a comunicação entre alunos e professores, entre estudo e pesquisa, devendo ser pensada no espaço educacional básico, mas, sobretudo, no superior, pois os graduandos precisam aprender como empregar e

trabalhar o ato criativo e pedagógico. A falta de perspectiva que se ramifica e dá frutos pelo ensino de História na educação básica é a semente que germina nas escolas de ensino superior. Para que a criatividade seja atuante na sala de aula, é necessário que ela seja partícipe da formação docente.

Em minhas práticas educativas ao longo de alguns anos de experiência na Educação Básica, como professora de História da rede municipal de ensino, é perceptível a desmotivação dos alunos por essa disciplina, a qual pode ser também presenciada em licenciandos que gostam do curso, mas não gostam da profissão. Daí a importância da Residência Pedagógica constatada por Gaia (2019):

[...] têm pessoas que fazem a licenciatura, mas não vão atuar como professores, ou eles vão seguir para outro segmento de mercado de trabalho ou eles vão fazer pós-graduação, mas ainda assim não vão atuar na educação básica [...]. O que isso vai proporcionar na formação inicial é você poder ter mais professores que vão atuar nesse segmento (GAIA, 2019).

Conforme suas palavras, percebemos que os residentes buscam fazer a diferença em suas atuações e formações, planejando, produzindo práticas e produtos didáticos como meio de motivar seus alunos. Nessa percepção da Residência, como a ponte entre a academia e o contexto escolar, os residentes destacaram a música como um incentivo a sua formação, pela sua função educativa, interativa, criativa e dinâmica, porque desperta o interesse em aprender.

A criatividade possibilita a aproximação entre aluno-professor, entre teoria e prática, desperta o interesse, a curiosidade, por isso deve ser trabalhada na formação docente. O eixo II do PPP, o qual versa, entre outras questões, acerca das atividades de estágio pelo licenciando, atua como um catalisador da prática pedagógica do licenciando do curso de História da UEPB e destaca a vertente criativa, uma vez que as

avaliações que permitam o estímulo à criatividade pedagógica, à invenção de recursos didáticos a serem utilizados em sala, coerentes com os conteúdos específicos das disciplinas estudadas ou mesmo reatualizados, sob orientação do professor, em encontros promovidos na área de história, que o encaminhe para um amadurecimento profissional e uma prática pedagógica consistente (PPP, 2016, p. 64).

O documento traz em seu escopo a importância do saber-fazer docente regido pela criatividade, possibilitando a abertura de novas possibilidades, advindas da

instauração de novas perspectivas pedagógicas no entendimento de que o ofício da profissão abarca estilo, jeito e ritmo singular. Alertando que “a [...] reprodução automática das correntes pedagógicas retira da docência o estilo do professor, sua criatividade” (PPP, 2016, p. 69).

Compreendemos que a base da Educação é o aluno, seja em nível escolar ou em universidade. Assim, a formação docente deve sempre lançar os olhos sobre a educação escolar, em particular, sobre o aluno. Se o ser humano é o objeto do historiador, o aluno é o objeto/sujeito do professor. O lugar social e de fala do docente é a escola, a partir disso, os programas de graduação de formação docente devem olhar a figura do aluno, ela quem orientará as diretrizes da construção do profissional. Nesse ínterim, Branco (2004) destaca a função do ensinar e fazer História:

Ensinar compreende não apenas a socialização do conhecimento historicamente acumulado, mas principalmente o processo de tornar o aluno participe da produção desse conhecimento dando-lhes ferramentas importantes e necessárias à execução dessa tarefa (BRANCO, 2004, p. 29).

Partindo dos pressupostos da análise, compreendemos que o ensino de História deve privilegiar o aluno, tornando-o protagonista do processo de ensino aprendizagem. E se isto é possível, o educando se torna protagonista quando o docente também é, e lhe proporciona espaço para que isso se efetue. Assim, para que isso aconteça, a formação inicial deve dar condições necessárias para que o formando possa ser integrante da prática educativa. Todavia, é preciso desvencilhar-se da fragilidade de algumas universidades, por isso é primordial a pesquisa no ensino superior que articule teoria e prática.

Conforme Branco (2004, p. 30), “para tornar o aluno um pesquisador, é importante que o conteúdo a ser aprendido seja novo, intrigante e relevante para a sua experiência de vida, estimulando-o a tentar compreendê-lo”. E isso é tão importante para o processo de ensino-aprendizagem de ensino escolar quanto para o superior. Porque a motivação e a instigação não devem ser apenas pensadas para alunos da Educação Básica, mas também para os graduandos.

A formação inicial é um processo longo, árduo, sério, porém, também pode ser prazeroso despertar nos formandos o ato de se encantar pela profissão. A estudiosa defende que é essa dinâmica de articulação entre aluno-pesquisador que contribui na diferenciação entre centros de ensino básico e superior. A autora acredita que as

universidades podem produzir conhecimento se esquivando da prática de reproduzi-lo e transmiti-lo, a partir da articulação direta entre pesquisa-ensino-extensão. O que torna necessária uma socialização do conhecimento que esteja ligada diretamente “[...] à sua produção teórico-metodológica e à sua aplicabilidade social, política e cultural, transformando a realidade e fazendo sentido à experiência” (BRANCO, 2004, p. 30).

A partir das novas linguagens na Educação, principalmente no ensino de História, tais como a música, e os novos recursos digitais que podem ser trabalhos pedagogicamente, a exemplo do uso do celular, o professor, ao chegar à sala de aula, estará preparado para lidar com essas novas linguagens mediadas pelo uso das tecnologias. Schmidt (2005) elenca que:

[...] a transposição didática das inovações tecnológicas é, atualmente, uma [...] questão fundamental e imprescindível no ensino de História, trazendo consequências imediatas e complexas tanto para a formação dos professores como para a prática de sala de aula (SHMIDIT, 2005, p. 63).

Perceber o ensino de História e a formação do historiador na contemporaneidade é lançar múltiplos olhares sobre a educação básica. É investigar e interagir através das novas possibilidades metodológicas, a fim de buscar meios e mecanismos para motivar os alunos, Tapia e Fita (2006) destacam que a formação inicial não é condizente com a formação profissional, eles destacam que:

[...] a formação necessária para que o professor seja capaz de motivar seus alunos. Este será um dos principais problemas que deverá enfrentar durante o exercício de sua profissão e, portanto, deveria ser um dos tópicos principais em sua formação (TAPIA; FITA, 2006, p. 89).

Os autores denotam a importância da motivação que deve ser aplicada na escola pelos professores, devem ser pensadas desde seu processo formativo, pois é um elemento de bastante relevância quando se pretende harmonizar a tríade: pesquisa e ensino, teoria e prática. Consoante Penin (2009), a formação docente se inicia a partir da necessidade de uma comunidade buscar equacionar uma realidade. Nesse caso, os desafios enfrentados pela sociedade, em consonância com a cultura contemporânea, devem ser encarados dentro de uma esfera local, ou seja, na escola e, também, na formação docente.

Portanto, diante da efervescência do contexto, advindo das influências do avanço tecnológico e da diversidade cultural, repensar no ensino de história, assim como a formação docente do historiador na contemporaneidade, é partir do viés metodológico, múltiplo e atuante na busca de uma prática educativa significativa na elucidação de um processo de ensino aprendizagem democrática e emancipatória. É primordial para isso estabelecer e manter a ponte entre universidade e escola, pesquisa e ensino, discentes e futuros docentes.

## 2.2 AS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL: A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM REFLEXÃO

A partir do processo de democratização nacional, perpassando pelos anos de 1990 até hoje, várias foram as políticas públicas desenvolvidas no âmbito educacional, principalmente no ensino de História, as quais trouxeram impacto na formação inicial do educador. As ações são resultantes das transformações sociais, políticas e econômicas, desencadeadas ao longo do processo de redemocratização do país, imbricadas no papel da Educação escolar de propor o desenvolvimento do educando de maneira plena, no que tange ao exercício da cidadania e de sua qualificação para o mercado de trabalho. Diante disso, Barbosa e Fernandes (2017) destacam que:

[...] a formação de professores tornou-se um tema crucial, implicando em qualquer discussão que visasse propor políticas públicas para a educação escolar, devido ao reconhecimento de que os desafios apresentados para a escola contemporânea exigiam/exigem um patamar cada vez mais elevado de formação do seu corpo docente. Tal preocupação está registrada no art. 61 da LDB, que define a formação de professores dos profissionais da educação como resposta às necessidades e objetivos dos diferentes níveis de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando (BARBOSA; FERNADES, 2017, p. 25).

No compete ao ensino de História, mediante os desafios contemporâneos apresentados e no que se refere às implicações de novas problematizações, como a inclusão de sujeitos/grupos antes marginalizados sócio, político e historicamente, até a variedade metodológica resultante da abertura historiográfica, acarreta na desconstrução de um estudo e ensino histórico elitista, narrativo, excludente e reprodutivo.

Há uma transição no modo de (re)escrever e (re)pensar o estudo e o ensino do saber histórico, seja na escola básica ou na superior. Do mito ao fato, da narração à investigação, dos documentos oficiais a um caleidoscópio de fontes e possibilidades metodológicas. Da neutralidade à problematização, da objetividade à subjetividade. Da curta à longa duração, da reprodução à produção de conhecimento: essas foram algumas das principais transformações que ocorreram no campo historiográfico ao longo do tempo.

Entre algumas políticas educacionais que atentam para essas perspectivas de diversidade cultural e metodológica, temos a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que orienta a educação escolar e superior, a qual, desde 1996, vem sofrendo alterações, comprovando que a Educação é, antes de tudo, um campo fluido, mutável, plural, que se consolida a partir das concepções do tempo e espaço vividos, assim como dos sujeitos que a esses pertencem.

Tais como o processo de homogeneização que sufoca e silencia as diferenças na escola, sejam elas culturais, econômicas, de geração ou gênero, a exaltação ainda é de um ensino propedêutico, direcionado apenas ao mundo do trabalho em disparidade com a prática social. Sobre essa questão, Arroyo (2003) alega que:

[...] a escola pública se construiu de maneira muito descaracterizada, sempre foi uma escola para algo, uma escola para tirar os analfabetos do analfabetismo, ou para preparar o cidadão para a República, ou para o vestibular. A escola e a educação básica tiveram um caráter propedêutico: preparatório para a próxima série, para o próximo nível, preparatório para a sobrevivência (ARROYO, 2003, p. 128).

O autor critica a disfunção da escola a respeito de seu dever de oferecer uma educação direcionada à prática social, que perceba os diversos sujeitos em diferentes instâncias constitutivas, tais como gênero, etnia, classe, religião, se limitando a um ensino instrucional de exclusividade, de competição, de ultrapassagem de etapas escolares, de acesso ao nível superior. Por isso que os negros, os indígenas, as mulheres, entre outros grupos não são trazidos para o cerne da aprendizagem, por sua caracterização.

Os residentes reconheceram a importância dessa vertente educacional e formativa multiculturalista, inclusiva e plural em sua formação e, principalmente, no espectro escolar. Em suas falas, ao longo das nossas discussões nas oficinas temáticas, relataram que desenvolvem e/ou já desenvolveram projetos e práticas nas

escolas com os alunos, nas quais trabalham, enaltecendo as histórias e culturas dos negros e indígenas.

Hera (2019) nos conta que ela em conjunto com a turma e com o auxílio da preceptora desenvolveram um caderno pedagógico contendo elementos culturais afro-brasileiros. No curso de História/UEPB, de acordo com seu PPP, há linhas de pesquisa que privilegiam tais etnicidades: “Cultura Afro-Brasileira e Indígena” promovendo, de acordo com seu texto, discussões sobre diversidade, identidade e memória.

Para que ocorra a superação dessa determinação de cunho propedêutico, há a necessidade de descolonização curricular, implicando em uma reeducação, que dê vez e voz no espaço escolar a esses marginalizados sociais, políticos, econômicos. Para Gomes<sup>51</sup> (2012),

descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade e diálogo entre escola, sociedade e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Mesmo que o autor pense apenas na questão racial, suas contribuições podem ser alargadas sob uma esfera geral de diversidade, visto que os negros estão dentro de uma categoria escolar chamada de temas transversais, tal como os índios, as mulheres e outras problemáticas sociais (violência, drogas, preconceito).

São esses temas que estabelecem uma ponte de diálogo entre a tríade: escola, realidade e sociedade. São temas primordiais na efetivação de uma Educação de qualidade, democrática e emancipatória, mas que são tratados como secundários, pois não fazem parte da grade curricular conteudista obrigatória, que possibilita os alunos alcançarem algum patamar de trabalho, estudo.

De acordo com os PCN do ensino fundamental, a transversalidade implica na integração dos saberes científicos com os saberes interpessoais dos alunos no cenário escolar, acarretando significativamente no desenvolvimento das capacidades dos discentes de intervenção na realidade de modo à transformá-la. Arroyo (2003)

---

<sup>51</sup>GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

defende temas transversais como núcleo da docência, inseridos de modo a pensar a formação cultural, estética, identitária, acarretando na construção cidadã do indivíduo em sua totalidade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), o maior desafio enfrentado pela educação na atualidade é o de garantir o direito humano universal e social. E para que isso ocorra é necessário uma educação e, em particular, um ensino de História que perceba e protagonize a pluralidade encontrada no cerne escolar. Não é à toa que as diretrizes ainda acrescentam que a educação é um “[...] processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares” (BRASIL, 2013, p. 16), ou seja, a aprendizagem, em particular, a histórica, não acontece a partir da assimilação de conteúdos, mas através das problematizações elencadas em sala de aula, que possibilitam as mutualidades entre os alunos, por meio do direcionamento do professor da disciplina.

Os residentes destacaram que a música permite essa reflexão. Ao mesmo tempo, serve de base para confrontar sua letra e o conteúdo, renunciando a problematização e, por fim, a produção do conhecimento fruto da relação entre aluno e professor. Apollo (2018) elencou que “a música é uma fonte histórica que podemos problematizar para compreendermos melhor um determinado período da História”. Ela se concentra em um mecanismo de aproximação do professorado com o alunado e, principalmente, como um recurso simples e singular de reflexão e compreensão.

Se a escola é reflexo da sociedade, a sala de aula é um retrato desta. Então, não podemos lançar os olhares sobre o lugar escolar, sem visualizarmos os lugares sociais, pois “[...] tudo que acontece na escola tem fios e tramas dentro e fora da escola. Esquecer ou negligenciar isso, tem consequências sérias” (MOREIRA, 2003, p. 71). O autor destaca o papel educacional de preparar o cidadão para o mundo social. E para isso a escola não pode se limitar aos seus muros, até porque ela mesma se sustenta por meio dos preceitos sociais, formativos. Destacamos, especialmente, o processo de formação inicial, então, não tem como separar escola, sociedade (realidade) e universidade.

Percebendo essas três esferas que são complementares e interdependentes, em interface ao processo da construção do conhecimento, através do reconhecimento das diversidades percebidas nelas, as singularidades dos sujeitos que constituem o alicerce da instituição escolar compõem a sociedade e influenciam na formação docente, principalmente, do historiador. Assim, “torna-se inadiável trazer para o

debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos” (BRASIL, 2013, p. 16). Ainda conforme as DCN, esse processo envolve diversas questões, tais como:

[...] classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social- pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade, todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 16).

Não só as diretrizes curriculares denotam a importância do reconhecimento da diversidade cultural no âmbito escolar e educacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). O documento sinaliza que compete à disciplina de História, tanto do ensino fundamental quanto médio, que o saber histórico escolar deve propor um diálogo com a realidade social e educacional, uma interligação entre conhecimento histórico e pedagógico.

Para o ensino fundamental, os PCN expõem que “[...] a História é um campo de pesquisa e produção de saber em permanente debate que está longe de apontar para o consenso” (BRASIL, 1998, p. 30). É antes de tudo um saber mutável, flexível, processual, produtivo que abrange as diversas faces de uma sociedade plural, e não um saber fixo, imutável, inativo ou de reprodução. É uma área do conhecimento que faz uma releitura dessa pluralidade social, há a inclusão de novos temas, de novas abordagens como dimensões da vida cotidiana e de práticas e valores, como destacam os PCN:

[...]. É o caso de pesquisas destinadas a aprofundar e revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e das pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, saúde, à doença, ao corpo, à sexualidade, à prisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte (BRASIL, 1998, p. 30).

Diante dessa diversidade cultural em adjacência as desigualdades e marginalidades sociais que estão imbricadas, ocorre a necessidade de propor uma educação que ultrapasse as questões de igualdade e perpasse pelo viés da equidade, conforme dispõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já “que a

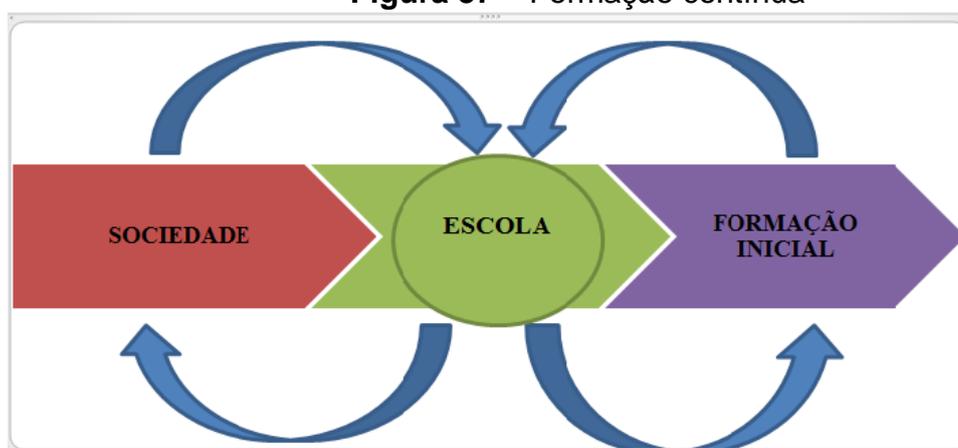
diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem” (BRASIL, 2018, p. 11).

A escola deve ser aberta a essa diversidade, levando em consideração a vivência dos alunos fora e dentro de seu ambiente. Desconstruindo a marginalização histórica que muitos grupos são submetidos, tais como os negros e indígenas. Não somente a pluralidade étnica, racial, mas também a de gênero, orientação sexual, geracional, e demais que se apresentem, devem ser objetos de discussão e reflexão por parte dos alunos.

O saber histórico escolar deve prezar por esse ensino que atenda a diversidade constitutiva da sala de aula, assim como os cursos de licenciatura de História devem prezar por um ensino que se oriente para essa questão, e isso já é previsto em lei, como está estabelecido no parágrafo 7 e seus incisos do artigo 3º, do Conselho Nacional da Educação, o qual denota que os cursos de magistério para a Educação Básica devem formar docentes para uma educação plural, ou seja, que considere como sujeitos, nos processos de ensino e aprendizagem, os povos negros, indígenas e as mulheres.

A formação inicial é regida pelas perspectivas estruturais e simbólicas da escola, tais como os recursos metodológicos, as diversidades culturais dos alunos, um processo contínuo, imbricado, não sujeito à separação, visto que há uma linha tênue de retorno necessário, como ilustramos:

**Figura 37 – Formação contínua**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

A escola é o núcleo da Educação, o que vem antes dela é a sociedade e depois desta, a formação inicial. Todos esses setores se articulam de maneira linear e

recíproca, visto que ela é uma parte de um todo, ou seja, um reflexo social, que interpõe no modo de enxergar o ensino básico e a formação docente. É um avanço processual de idas e retornos, já que a formação inicial reflete na escola, transpassa seus muros e atinge positivamente a sociedade, como ilustra o gráfico acima. Desse modo, é necessário fazer um raio X da instituição básica para encontrar as deficiências do ensino superior, dos cursos de licenciaturas. Conforme Merseth<sup>52</sup> (2018):

Muito se tem falado sobre a urgência de reinventar as escolas e os sistemas de ensino para que atendam às necessidades de formação das crianças e dos jovens. No entanto, nenhuma ação nesse sentido será efetiva se não for dada a devida atenção e importância ao professor. Das poucas certezas na área da Educação, duas giram em torno desse profissional e são inquestionáveis: nenhum fator isolado impacta mais o sucesso de um aluno na escola do que um bom professor; um professor não nasce bom, torna-se bom (MERSETH, 2018, p. 9).

A autora chama nossa atenção para a necessidade de reinvenção escolar-educacional, ou melhor, de reeducação da rede de ensino, desde a importância das políticas públicas, perpassando pelo foco da formação docente para a construção de um professor qualificado para exercer seu papel diante da diversidade, das perspectivas do público que ele atende.

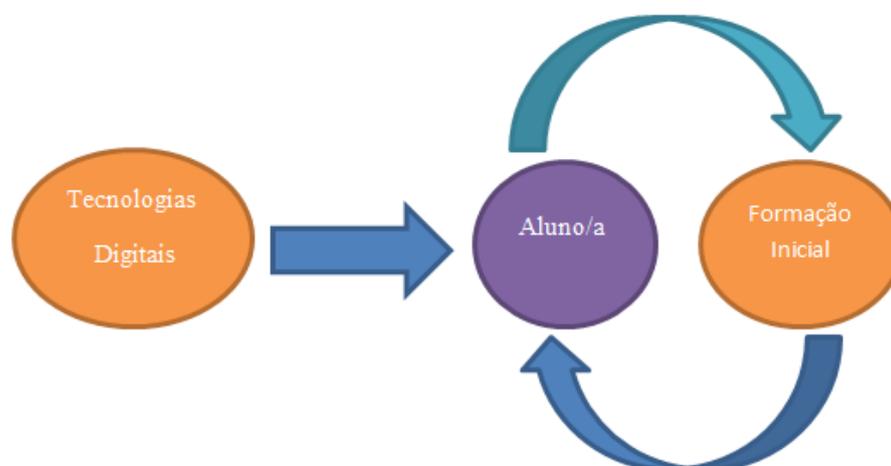
A sociedade é vista não só pela diversidade de seus sujeitos, mas pelos avanços tecnológicos que interferem, determinantemente, no espaço e no tempo, imbrincando mudanças fluidas e de rapidez no modo de pensar, agir, de se comunicar.

Embora esses avanços não tenham sido pensados para a Educação, têm influenciado diretamente na maneira de perceber o processo de ensino aprendizagem, já que dentro do núcleo escolar-educacional, o centro é o aluno, o qual utiliza dos mais variados instrumentos digitais, tais como o celular, o notebook, o tablet, as redes sociais, os vários aplicativos disponíveis para baixar/ouvir música, assistir filmes/séries.

Entre outros mecanismos tecnológicos e funcionalidades, os residentes, a exemplo de Íris, elaboraram uma enquete via aplicativo de Instragram para uma pesquisa de votação.

---

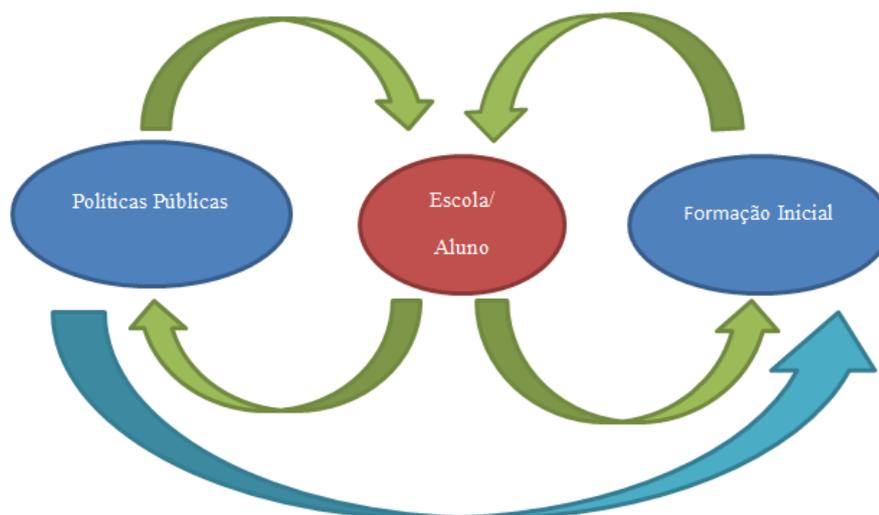
<sup>52</sup>MERSETH, Katherine K. (coordenação). **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todos o Brasil.** Organização Instituto Península. São Paulo: Moderna, 2018.

**Figura 38** – Uso das tecnológias digitais na formação continuada

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

O aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo influenciado diretamente pelo avanço tecnológico. Ele é um nativo digital, que se utiliza dos recursos tecnológicos, sejam eles físicos ou simbólicos, tais como o celular, o notebook, as redes sociais (Facebook, Twitter, WhatsApp, entre outras). Todos esses recursos estão sendo levados para a escola, sendo inseridos de maneira marginalizada na sala de aula. Têm tirado a atenção dos alunos e desafia os professores, principalmente, os de História, a propor aulas mais atrativas, dinâmicas e mais significativas. Como nos mostra a figura acima, ao passo que as tecnologias digitais são assimiladas pelos alunos, modificam o modo de perceber a formação inicial, e a partir disso, acarretam o retorno desse processo formativo docente no novo olhar direcionado aos discentes.

Dentro dessa perspectiva da diversidade cultural e digital, percebemos que a legislação educacional, resultante da sociedade que a cerca e da figura do aluno que a constitui, implica em uma rede de ligações diretas e recíprocas entre políticas públicas, escola-aluno e formação inicial, em particular, a formação do historiador. Conforme a ilustração abaixo:

**Figura 39 – Rede de ligações**

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Enquanto centro, escola e aluno são regidos e regem tanto as políticas públicas (LDB, PCN, DCN, BNCC, CNE) quanto a formação inicial. Ao mesmo tempo que a escola e o aluno interpõem a criação de políticas públicas direcionadas às suas perspectivas, estas políticas retornam a díade escola-aluno. No mesmo sentido, essa díade interfere na formação inicial em uma via dupla, e de modo geral, as políticas públicas impactam diretamente a proposta da formação docente. Não é à toa que o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014)<sup>53</sup> estabelece como uma das estratégias para a Meta 15 a questão da formação docente:

Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em forma geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, [...] (BRASIL, 2014, s/p).

O PNE estabelece dois pontos principais concernentes à formação docente, desde a renovação pedagógica, que perpassa pelas questões metodológicas digitais, até a importância da vinculação direta da teoria e prática. Essa meta pré-estabelecida destaca a relevância da BNCC, a qual denota como uma das competências

<sup>53</sup> BRASIL. **Plano Nacional de Educação/PNE**. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 20 set 2019.

específicas de História, para o ensino fundamental, “produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (BRASIL, 2018 p. 402). No que compete à BNCC direcionada ao ensino médio, o saber histórico escolar é situado dentro de uma categoria denominada de “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, que engloba Filosofia, Geografia e Sociologia, e no que diz respeito às competências para essa área, está a fomentação em:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BRASIL, 2018, p. 570).

Esse currículo nacional denota a importância do ensino de História no que concerne à diversidade cultural e ao seu reconhecimento, assim como à multiplicidade metodológica. Não só esse currículo, mas os próprios PCN (ensino fundamental e médio) de História destacam a presença das tecnologias digitais na sociedade e as implicações na vivência dos alunos. Por isso a necessidade de sua inserção no ensino de História e na formação docente desse profissional, para que este possa se encaminhar por uma diretriz formativa licenciada de inclusão digital. Como previsto no artigo 11, do Conselho Nacional de Educação, os cursos de formação inicial devem articular as várias dimensões, sejam elas sociais, culturais, econômicas e principalmente tecnológicas.

Diante do retrato social que é percebido no cerne escolar, sobretudo na figura dos alunos, nos seus modos de ser e de se comunicar com o meio e com os indivíduos, os resultados apontam para novas formas de apreensão educacional pelos discentes. E esses novos paradigmas de ensino e aprendizagem devem estar pautados na pluralidade cultural e digital, que gerenciam as construções e práticas das políticas públicas, e por isso interferem diretamente na formação docente. Principalmente na articulação entre teoria, metodologia e prática no processo de formação inicial que corrobora para a construção de um profissional que, ao chegar no seu campo de atuação, a sala de aula, precisa saber lidar com as problemáticas ali existentes.

Sobre essa vertente, os residentes evidenciaram a relevância do contato com a sala de aula, ainda no curso de licenciatura em História. Íris (2018) destacou a experiência profissional como fator primordial.

Orientando a construção de programas de formação inicial, que transcendam a obrigatoriedade do estágio obrigatório supervisionado no final do curso de licenciatura, o Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão- CONSEPE<sup>54</sup>, da Universidade Estadual da Paraíba/ UEPB, no artigo 5º, dispõe sobre as atividades acadêmicas que poderão ser desenvolvidas pelo graduando no Estágio Docência, tais como:

I- participação na elaboração do plano de curso e/ou aula; II- preparação de aulas teóricas e/ou práticas; III- regência de aulas teóricas e/ou práticas, em um único Componente Curricular, abrangendo o mínimo de 20 e o máximo de 30% da carga horária total do mesmo; IV- participação no processo de avaliação do ensino-aprendizagem (CONSEPE, 2011, s/p).

De acordo com essa resolução a respeito do estágio docente, fica especificado a sua contribuição na formação inicial, na pretensão de estabelecer um diálogo entre unidades básicas e superior de ensino, além de ensinar ao professor em processo de formação a elaborar, preparar aulas e planos de curso. Porém, uma das falhas nesse tipo de estágio é a rapidez e frágil contato dos graduandos com os alunos. A experiência só acontece nos semestres finais da licenciatura. O vínculo que ele propõe, embora seja direto, não contempla as várias dimensões de uma escola básica, as problemáticas ali existentes dentro e fora da sala de aula, sem contar que é temporário, acordado em poucos encontros. A esse respeito, Nobrega et al (2013)<sup>55</sup> alegam que:

O componente curricular Estágio Supervisionado nos conduz a fazer observações, a atuarmos um pouco e a construirmos relatórios. Todavia, não nos proporciona a participação ativa na rotina da escola, construindo projetos, participando de oficinas e planejamentos, que ao

---

<sup>54</sup> BRASIL. Universidade Estadual da Paraíba. **Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão**, Consepe. Universidade Estadual da Paraíba: Resolução/UEPB/CONSEPE/032/2011. UEPB, 2011. Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgps/download/032-2011-APROVA-O-ESTAGIO-DE-DOCENCIA.pdf>. Acesso em: 29. out. 2019.

<sup>55</sup>NÓBREGA, Patrícia Ferreira; SANTOS, Luzinete Alves; SILVA, Jéssika Mirelly; VASCONCELOS, Teresa Cristina. A contribuição do PIBID no processo de formação para a docência. In: CASTRO, Paula (org.). **Desafios e perspectivas na profissionalização docente, PIBID/UEPB**. V. 2. [Livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

fim gerarão retorno para nós licenciados e para a escola na qual estamos inseridos (NÓBREGA, et al, 2013, p. 418).

Apesar de ser parte integrante da construção do conhecimento e se constituir a partir da “interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6)<sup>56</sup>, o estágio ainda é precário quanto à participação ativa dos graduandos na atividade rotineira da escola. A esse respeito, Silva (2001) critica a falta de planejamento e de controle por parte dos estágios supervisionados, se limitando à observação para esquematizar e quantificar as salas de aula. O autor alega que mesmo que a pretensão seja proporcionar um período de aprendizado para o futuro professor, acaba se tornando um precipício entre os campos universitário e escolar.

Nos cursos de licenciatura, não são apenas vistos os estágios obrigatórios, estes ligados restritamente ao cumprimento da grade curricular para conclusão de curso. Mas, existem outras vertentes de mesmo cunho, que abrangem uma dimensão maior e mais profunda do processo de formação docente, na tentativa de aprofundar o diálogo e as propostas no estágio docência obrigatório.

Destacamos o DEB<sup>57</sup> (Diretoria de Formação Básica da Educação Básica), lei 11.502 de 2007, órgão da Capes, que estabeleceu e implementou novas políticas para a formação do professor, conforme disposto em seu relatório de gestão 2009-2012, que apresenta como princípios de seu trabalho uma matriz educacional articulada em três vertentes:

---

<sup>56</sup>PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poesia**, v. 3. n. 3 e 4, p. 5-24. 2005/2006.

<sup>57</sup> BRASIL. Relatório de Gestão da DEB/CAPES, 2009-2012. Disponível: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

**Figura 40 – Matriz educacional do DEB**

**Fonte:** Relatório de Gestão (2009-2012).

O DEB tem como finalidade a valorização do magistério da educação básica, advinda do gerenciamento da busca pela excelência e equidade formativa docente, bem como a integração entre pós-graduação, curso de licenciatura e ensino básico, como meios de proporcionar a igualdade de oportunidades e alcance da plena democracia, a partir dos elementos constitutivos e intrínsecos abaixo:

**Figura 41 – Finalidade do DEB**

**Fonte:** Relatório de Gestão (2009-2012).

A partir dessa congruência estabelecida por esse órgão, tendo como princípio uma ligação forte e direta entre escola e universidade, entre pesquisa e ensino, teoria

e prática foram criados alguns programas de formação docente de base estagiária, porém, com algumas especificidades. São exemplos o PARFOR/2009 (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica); o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), além da recém nascida Residência Pedagógica.

Esses programas são meios de alcançar o que o decreto de nº 6.755<sup>58</sup>, de 29 de janeiro de 2009, institui como Política Nacional de Formação de Profissionalização do Magistério da Educação Básica, que decreta como um dos princípios “ a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (DECRETO 6.755, 2009, s/p).

Depois do relatório do DEB, foi inclusa, em 2013, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB 9.394/96, referente ao título VI-Dos profissionais da Educação, no artigo 62, pela lei 12.796<sup>59</sup>, a iniciação à docência, servindo de parâmetro para a melhoria da qualidade de formação dos professores. Como bases legais de planejamento e efetivação de um processo formativo qualitativo e eloquente, conforme disposto:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996).

Houve o estabelecimento de diversos órgãos, desde a União até ao município, com o intuito de incentivar e prezar pela formação e aperfeiçoamento do magistério em diversas esferas, a partir da iniciação do licenciando e da experiência da docência.

Entendemos esses programas e inclusões educacionais formativas e seus princípios como uma conexão entre estágio e extensão, ou seja, uma intervenção

---

<sup>58</sup> BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Política Nacional de Formação e Profissionalização do Magistério da Educação Básica. Disponível em:<[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto6755\\_2009.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto6755_2009.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

<sup>59</sup> BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídico. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em 20 jun. 2019.

proposta pela educação superior para a básica, de maneira mais intensiva e extensiva, que privilegie uma ação mais dinâmica e participativa no cenário escolar. O PIBID foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação, sendo implementado pela CAPES/FNDE. Tem como um dos principais objetivos o incentivo da formação docente em nível superior para o ensino básico, propondo a qualidade formativa inicial a partir da promoção da integração entre educação superior e básica, além de:

Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação; proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010<sup>60</sup>).

Esse decreto normatiza os pressupostos estabelecidos e esperados nesse programa. De viés participativo, democrático e inovador visa a uma formação inicial ativa e colaborativa no campo escolar. Sobre essa experiência intensiva e extensiva, proporcionada por essa estratégia de ensino superior ao básico, Nóbrega, et al (2013) destacam que:

[...] certeza de aprendizado sólido, vivenciando a unidade teoria-prática, com ênfase no trabalho docente como base da formação e no desenvolvimento de metodologias apropriadas e inovadoras para o ensino dos conteúdos das áreas específicas, fazendo, realmente, intervenção na prática social com consequências positivas (NÓBREGA et al, 2013, p. 418).

As autoras destacam a riqueza vivencial, teórico e prática resultante da execução do programa, a elucidação de uma intervenção abrangente e dinâmica, ao passo que engloba a escola como um todo, seus espaços e, ao mesmo tempo, transcende a sala de aula.

O ano de 2018 foi demarcado por transformações na política de formação de professores, anunciadas pelo Ministério da Educação (MEC), as quais destacamos a implantação do Programa de Residência Pedagógica adjacente e imbricada tanto ao estágio docente quanto ao PIBID. Entre as mudanças deste programa que estabelece

---

<sup>60</sup> BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídico. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)>. Acesso em 20 jun. 2019.

uma linha tênue com a Residência Pedagógica, podemos destacar uma redução do número de bolsistas, de 57 mil para 45 mil participantes, desde o segundo semestre de 2018, além da obrigatoriedade do participantes estarem cursando os dois primeiros períodos do curso.

Conforme disposto na portaria de nº 38, de 28 de fevereiro de 2018<sup>61</sup>, a resolução da Residência Pedagógica aprofunda a articulação entre teoria e prática, na condução das parcerias das redes superiores de ensino básico. Além de contribuir para a reformulação do estágio supervisionado, ampliando e firmando a imersão dos graduandos na escola, o Programa passou a vigorar em agosto de 2018. Esta é a diferença crucial entre esses dois programas: enquanto que o PIBID aproxima a universidade da realidade escolar, a Residência estabelece um processo de imersão dos graduandos nessa realidade escolar.

Embora seja sistemático igual ao PIBID, a Residência Pedagógica se diferencia pela oportunização aos graduandos em lidar com o cotidiano da escola e suas implicações dentro e fora de sala de aula. Sobre a Residência Pedagógica, Pannuti (2015) destaca que é um programa de estratégia formativa de ensino duplo: básico e superior, porque o graduando aprende, na mesma proporção que atua no processo de ensino aprendizagem escolar. Assim, o Programa busca:

[...] o aprimoramento da formação docente por meio da articulação entre o que os alunos aprendem na universidade e o que experimentam na universidade e o que experimentam na prática da residência, considerando que justamente um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente é proporcionar ao aluno [...] oportunidades para que desenvolva a capacidade de relacionar teoria e prática docente (PENNUTI, 2015, p. 8439).

A autora ressalta a importância e a finalidade desse programa que são possibilitar uma linha tênue entre teoria e prática, para consolidar uma formação docente de qualidade que oriente os graduandos, quando forem enfrentar o mercado de trabalho, para que saibam lidar com a realidade escolar, com os preceitos e anseios de seu público, acarretando, assim, em um processo de ensino-aprendizagem

---

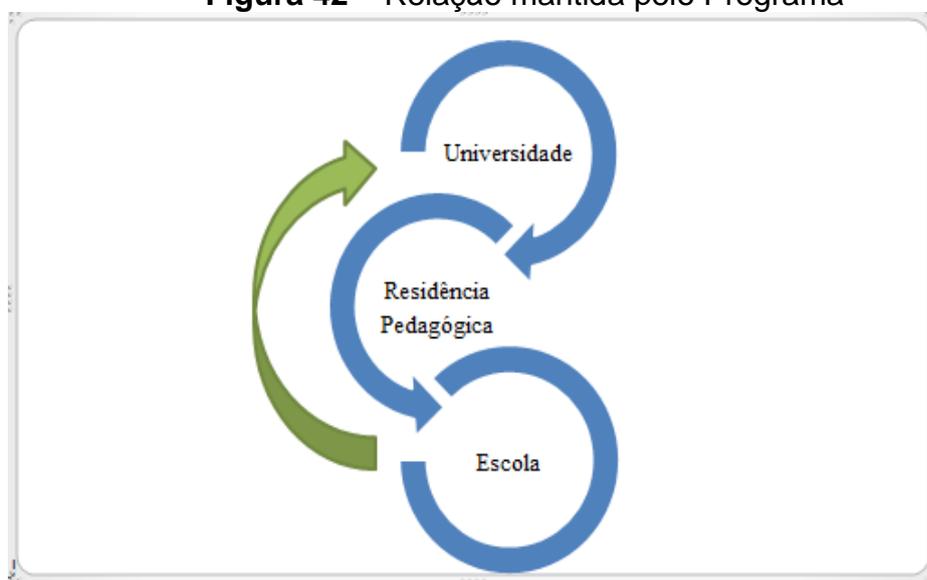
<sup>61</sup> BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

significativo. Para a coordenadora adjunta, GAIA, da Residência Pedagógica na UEPB, o programa permite o licenciando ter:

[...] um contato mais direto, [...] acessar mais vezes esse professor da escola de educação básica, isso eu acho que é um ponto positivo, você ter essa aproximação mais é real daquilo que vai ser o contexto de sala de aula (GAIA, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, 2019).

Ela defendeu as potencialidades do Programa imbricadas à aproximação do residente com o professor do ensino básico, bem como com a vivência da sala de aula, estabelecendo um contato veemente entre universidade e escola, cuja relação deve ser cíclica, de trocas mútuas, sendo mantida através da Residência Pedagógica, tal como mostra a figura abaixo:

**Figura 42 – Relação mantida pelo Programa**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

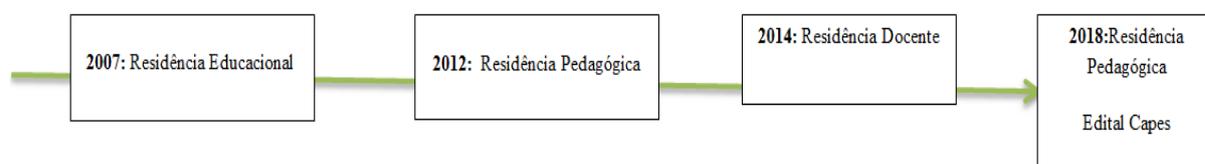
A figura nos permite perceber essa articulação entre universidade e escola através da proposta da Residência. Embora o MEC tenha anunciado o Programa da Residência Pedagógica em 2017, passando a vigorar somente em 2018, a discussão desse programa não é recente, pelo contrário, desde 2007 que ele foi pensado a partir da residência médica, uma etapa de ensino de pós-graduação de cunho especialista para médicos, tendo funcionamento em instituições de saúde e universidades, hospitais universitários. Foi implantada em 1977, pelo decreto nº 80.281, o qual criou

a Comissão Nacional de Residência Médica (CNRM)<sup>62</sup>. Sobre esse programa, Velho et. al. (2012, p. 352) afirmam que consiste na “[...] aprendizagem e treinamento em teoria e habilidades práticas em saúde, no qual é dada ao médico a oportunidade de aprofundar conhecimentos e experiências em especialidades específicas”. Baseada nos princípios de teoria e práticas propostos pela residência médica surgiu a discussão de uma possível formação residencial para professores, dessa aproximação laboral de saberes e científicas díspares, o projeto de lei evidencia a:

[...] importância na formação dos médicos os dois, ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência (PSL, 22/2007).

Diante dessa conjuntura disposta nessa justificativa do projeto de lei para a criação de uma residência no campo educacional, até a publicação do edital da residência pedagógica em 2018, há um processo de criação e adaptações aos objetivos e funcionamento, como bem mostra a linha cronológica abaixo:

**Figura 43 – Processo de criação do Programa**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

A partir da análise da cronologia, percebemos que a primeira discussão sobre o programa ocorreu em 2007, com o nome de Residência Educacional, perpassando pelo ano de 2012 sob a denominação de Residência Pedagógica, e dois anos depois, com o conceito de Residência Docente, e em última instância estabelecida em 2018, com a implantação de uma denominação já adotada, a Residência Pedagógica.

<sup>62</sup> BRASIL. **Decreto nº 80.281, de 5 setembro de 1997**. Regulamenta a Residência Médica, cria a Comissão Nacional de Residência Médica e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídico. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D80281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D80281.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2019.

A Residência Educacional instituída pelo projeto de lei do Senado nº 227/2007, proposta pelo senador Marco Maciel (DEM/PE), apresenta como objetivo a formação continuada dos professores da educação infantil e fundamental, planejada como uma “[...] etapa ulterior da formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo [...]” (DECRETO Nº 227/2007)<sup>63</sup>, porém, ela não vigorou no pleito, visto que precisaria de muito investimento para custeá-la.

Sobre a Residência Educacional, o PSL 284/2012 destaca que mesmo que tenha sido discutida em audiência pública pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte no Senado e recebido apoio, o PSL 227/2007 não chegou a ser votado, levando ao seu arquivamento. Segundo Silva (2018), esse arquivamento pode ser compreendido pela dependência “[...] de uma fonte de financiamento para custear bolsas de estudo aos professores residentes e da negociação de uma política nacional entre os entes federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios” (SILVA, 2018, p. 231).

Pela falta de recurso de custeio e pela ausência de um diálogo entre as esferas federais, estaduais e municipais, acabaram levando o projeto a ser esquecido na gaveta parlamentar, sendo repensado e adaptado três anos depois sob nova diligência, mas com o mesmo teor formativo educacional para os professores.

Na mesma dinâmica de repensar e perceber a prática e formação docente, em 2012, o senador Blairo Maggi (PR/MT) propõe o projeto de lei nº 284/12<sup>64</sup>, denominado de Residência Pedagógica, uma adaptação da Residência Educacional. Nesse novo projeto de lei, há a permanência da ideia inicial e original que é a de promover uma etapa subsequente: a formação inicial para a docência no ensino infantil e nos primeiros anos do fundamental, como uma espécie de atualização profissional, com carga horária de 800 horas e o oferecimento de bolsas de estudo para os professores residentes.

De acordo com Silva (2018), mesmo que não haja obrigatoriedade dessa formação para a atuação na educação básica, para que não se exclua os professores

---

<sup>63</sup>BRASIL. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007**. Sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Maciel. Senado Federal. Disponível em: < <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em 05 jun. 2019.

<sup>64</sup> BRASIL. **Projeto de Lei nº 284, de 2012**. Sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Maciel. Senado Federal. Disponível em: < <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>>. Acesso em 05 jun. 2019.

atuantes que não perpassaram por tal processo formativo, o certificado recebido da conclusão tem a possibilidade de ser utilizado como prova de títulos em seleções de concurso, por exemplo. Embora tenha a mesma nomenclatura, ainda não possuía os mesmos preceitos basilares do programa atual vigente, mas já reconhecia a sua importância educacional profissional e formativa.

Em 2014, a proposta passou por uma nova configuração, sob a responsabilidade parlamentar do senador Ricardo Ferraço (PSDB/ES). A partir de uma adaptação, foi instituída o PSL 6/2014<sup>65</sup>, intitulado de Residência Docente, com a mesma perspectiva de etapa ulterior: a formação inicial sob uma estratégia de formação continuada, porém, com algumas especificidades diferentes das dispostas nos decretos do projeto, tais como:

**Quadro 4 – Especificidades do Programa em 2014**

	<b>RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PSL 284/12</b>	<b>RESIDÊNCIA DOCENTE PSL 06/2014</b>
<b>Horas mínimas</b>	800- período único	2000- 2 períodos de 1.000 horas
<b>Áreas</b>	–	Docência: 60% Atividades administrativo-pedagógicas: 15 % Formação Continuada: 25 %
<b>Etapas</b>	Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental	Todas as etapas e modalidades da Educação Básica
<b>Oferta</b>	Não é pré-requisito	Licenciados com até 3 anos de conclusão dos Cursos de Licenciatura
<b>Atuação</b>	–	Igual ou superior a 4%
<b>Certificação</b>	Certificado de titulação para seleção de concursos	2 períodos equivalente a certificação de especialista

Fonte: PSL/2012-PSL/2014/ Elaborado pela autora (2019).

Como demonstra o quadro entre o projeto anterior, para a Residência Pedagógica e a Residência Docente, ocorreu um acréscimo das horas mínimas, das 800h, em período único, para 2.000h, divididas em dois períodos de 1.000 horas. Enquanto que o PSL 284/12 não possui áreas, no 06/2014, há a divisão em 3 áreas: docência 60%; atividades administrativo-pedagógicas 15%; e formação continuada 25%.

Enquanto que para a Residência Pedagógica as etapas são limitadas ao ensino infantil e anos iniciais do fundamental, não sendo a oferta nos sistemas de ensino pré-

<sup>65</sup> BRASIL. **Projeto de Lei nº 06, de 2014**. Que dispõe sobre a “residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96. Senado Federal. Disponível em:< <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>>. Acesso em 06 de jun. 2019.

requisito; para a docente, abrange a educação básica toda, assim como inclui os licenciados com até 3 anos de conclusão do curso de licenciatura.

Se a Residência Pedagógica não estabelece a obrigatoriedade de atuação na Educação Básica, embora ofereça a certificação de titulação para processos em seleção de concurso; a Residência Docente determina que “os sistemas de ensino da educação básica deverão ofertar [vagas] [...] a um número de alunos igual ou superior a 4% do seu quadro de professores em atividades” (PSL 06/2014). Além da certificação, no fim de dois períodos, de especialização em Docência da Educação Básica, equivalente à pós-graduação *lato sensu*.

Desde que foi pensado em 2007 até 2014, a proposta de uma estratégia educacional com finalidade de contribuir na formação docente continuada, assim como melhorar o ensino básico, embora reconheçamos a importância do processo formativo-profissional docente amparado em uma dinâmica teórica e prática, se deu de maneira muito operacionalizada, mecânica e instrumental, porque se fundamentou em um viés de treinamento e preparo específico de aplicação profissional docente. E isso é percebido nas análises dos três projetos de lei: 222/07, 284/12 e 06/2014.

A explanação é burocrática se limitando a regras e justificativas, sem propor estratégias de alcance e melhoria da qualidade da formação do professor. Apresentando assim, desde a sua origem, vulnerabilidades atreladas ao próprio nome, às bases conceituais, ao campo teórico e metodológico. Além da visão simbólica construída rasa e errônea de perceber a escola como um hospital, o professor como um médico, os alunos como pacientes, mesmo que sejam saberes e áreas importantes, mas cada uma tem sua maneira e espaço.

Se no hospital há a presença de mazelas físicas, na escola encontram-se mazelas sociais; se o médico aprende na residência a manusear o bisturi e demais procedimentos médicos-cirúrgicos; a educacional não pode se fundamentar no aprendizado pelo docente somente em como utilizar o livro didático ou o Datashow.

O papel do professor deve ultrapassar essa vertente instrumental rígida. A educação não pode se fundamentar em tais perspectivas enquadradas, até porque ela não é quadro e nem moldura, mas arte, exclusivamente social, e faz parte da intencionalidade artístico-social que se pendura, não na parede, mas no tempo e no espaço a que pertence.

Embora esses projetos de lei do Senado Federal não tenham sido executados, serviram de pano de fundo para a implantação, ao longo dos anos 2000, de maneira

isolada, de estratégias de formação docente em âmbito municipal, estadual e federal, perpassadas pela educação básica e superior, (SILVA, 2018). Entre alguns exemplos, a autora destaca o programa de Residência Pedagógica no Estado de São Paulo em 2008. A Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo desenvolveu em 2009, no curso de Pedagogia, a Residência Pedagógica, no município de Jundiaí/SP, que em 2014 implantou um projeto similar a Residência Pedagógica.

Uma das experiências da residência docente aconteceu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no Centro Pedagógico, escola fundamental da instituição, em 2011. Segundo Ricci e França (2011), o projeto buscou institucionalizar a função do Centro Pedagógico enquanto campo formativo docente, na medida em que houve a implementação de uma política de formação que aliava as problematizações acadêmicas e as problemáticas cotidianas do ensino básico.

Nessa vivência da docência na UFMG, as autoras relatam que existiam trinta monitores e licenciandos de vários cursos universitários: Geografia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Arte. Assim, observamos que, em âmbito independente e interno, o programa residencial já tem um histórico, porém, com algumas configurações diferentes do atual.

Os projetos de lei 284/12 (Residência Pedagógica) e 06/2014 (Residência Docente) podem ser compreendidos como base parlamentar, que foi justificada e adaptada para a criação do decreto de nº 38 de 2018 e posterior divulgação no mesmo do edital para a seleção da Residência Pedagógica, presidida em duas esferas: escolas superiores e básicas, com sujeitos de ambos os espaços (coordenadores, preceptores e residentes).

A proposta foi anunciada, em 2017, pelo ministro de Educação, na época, Mendonça Filho, como uma das estratégias de fomentar uma nova política nacional de formação de professores em fase inicial e continuada. A proposta foi repensada através de uma dualidade formativa condicionada à teoria e à prática, limitando o sucesso do ensino aprendizagem à qualidade formativa do professor. No entanto, deixou de analisar as outras partes constituintes do cenário educacional e profissional, tais como: não planejar resolver as questões de trabalho, os salários, a desvalorização da categoria, as salas de aulas lotadas ou a precariedade das escolas.

Focalizar apenas o professor e projetar toda a responsabilidade de ensino em suas costas é uma visão pacífica, irrisória e, ao mesmo tempo, perigosa. Primeiro,

porque é necessário observar a interligação entre a educação (políticas públicas), escola e todos os seus sujeitos agentes, e isso não pode ocorrer de maneira isolada, mas coletiva. Segundo, é irrisória, porque não há melhorias no campo educacional limitando apenas à questão profissional docente, assim como não pode haver julgamento de que essa melhoria, ou ausência dela, dependa unicamente da atuação do professor.

Torna-se primordial analisar a raiz do problema, que é estrutural, social e, sobretudo, política, visto que é uma problemática que perpassa gerações e distintos modos de governabilidade, implicando, na maioria das vezes, em restrições burocráticas, ao invés de ações pedagógicas.

A apresentação da Residência pedagógica pelo MEC não foi bem vista pelos profissionais da Educação, por dois motivos principais: primeiro, a insatisfação desde que o ministro assumiu o mandato, por não ser da área educacional, mas sim administrativa. E isto é um fato “usual” na política brasileira: submeter o Ministério da Educação a uma vertente empresarial, sem vínculo direto com os profissionais da área. Até porque não tem como propor uma significativa mudança na Educação sem o conhecimento do seu espaço, sem saber o que ocorre em uma escola, sem vivenciar, ou ter vivenciado, a experiência de ser professor e/ou pesquisador.

O segundo motivo, entrelaçado ao primeiro, diz respeito à maneira como foram divulgadas as mudanças na política de formação docente: um discurso de cunho meramente expositivo, com o uso do Datashow, com o uso de dados estatísticos, apresentações diagnósticas de impasses escolar e universitário, princípios para a política docente e dimensões de eixo inicial e continuado, amparados na reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que se estabelecia parâmetros do que se deve fazer com relação às competências do Programa de Residência Pedagógica<sup>66</sup>:

- ✓ Indução da melhoria da qualidade na formação inicial
- ✓ Modernização do PIBID
- ✓ Formação em serviço ao longo da graduação com ingresso após 2º ano
- ✓ Adesão de instituições formadoras → convênios com redes

---

<sup>66</sup> CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasil, Governo Federal: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 03. jul. 2019.

- ✓ Avaliação periódica dos alunos
- ✓ 80 mil bolsas (CASTRO, 2017).

Houve uma explanação do que se deve fazer para alcançar a qualidade das aprendizagens, sem propor uma discussão e submetê-la à qualidade do trabalho do professor, como antes mencionado, mas não diz como fazer. A proposta do MEC é semelhante a um leigo iniciante dos saberes e sabores da culinária que tem que delegar aos demais colegas da cozinha as tarefas, entregando os ingredientes, sem ao menos saber a receita. E então, os cozinheiros têm que fazer testes até acertar o prato determinado. Em outras palavras, o Ministério da Educação apresentou as propostas de formação docente, mas não propôs estratégias de como fazer, ficando a cargo das instituições e agentes educacionais buscarem as melhores alternativas.

Apesar disso, foi possível perceber que a partir das entrevistas com as preceptoras e coordenadora adjunta, bem com o retorno das ações pedagógicas realizadas pelos residentes, o Programa da Residência Pedagógica realmente possibilita uma interligação entre dualidades espaciais (universidade e escola), científicas e pedagógicas (ensino-pesquisa, teoria e prática).

Apollo (2018) alegou que “graças à Residência eu consegui ver a diversidade que compõe uma sala de aula e isso contribuiu muito para o meu saber histórico”. Sua fala e a dos demais licenciandos nos permitiu compreender a dimensão do Programa, do conhecimento da sala de aula e sua pluralidade para a construção do saber histórico formativo.

Enquanto uma das propostas que compõe a Política Nacional de Formação de Professores, a Residência busca contribuir no aprimoramento da formação inicial, caracterizada pela inclusão do licenciado na Educação Básica. Visto que o que constrói um professor não são os anos fechados em uma sala universitária discutindo, imaginando como será ministrar uma aula no ensino fundamental e médio, mas ir para o campo, para investigar, assimilar e conhecer o espaço de atuação. Sobre essa questão, Tetis (2019) alegou que observou o crescimento acadêmico e profissional dos residentes, de acordo com ela:

[...] eles cresceram ao longo do programa na escola, desde que eles iniciaram a prática eu assistia as aulas fazendo considerações que depois passava para eles. Neste processo aconteceu uma troca, pois planejávamos as atividades a serem elaboradas, os trabalhos a serem feitos, e nesse sentido percebi o desenvolvimento deles, além do domínio de sala de aula. Que com as experiências na sala, no

relacionamento com os alunos eles se desenvolveram em como lidar nas diferentes situações que ocorrem e que fazem parte do cotidiano (TETIS, 2019).

Não apenas o seu relato, mas o da preceptora Mnemosine e da coordenadora Gaia também nos tornou visível o aprofundamento da experiência residencial pedagógica, perpassando pelas práticas de planejamento, aperfeiçoamento, interesse e busca de compreender as diferenças que ocupam e ocorrem no ambiente escolar, sendo notório que a UEPB vem desempenhando um trabalho significativo no que diz respeito ao ensino e à pesquisa.

É singular essa extensão entre os muros universitários com os da escola. É a promoção de uma Educação integrada, democrática, participativa, dinâmica e colaborativa entre as instituições de ensino e os agentes (professores, pesquisadores) e sujeitos (alunos) educacionais. O Programa de Residência Pedagógica foi instituído pela Portaria<sup>67</sup> de nº 38 de fevereiro de 2018, tendo como um dos objetivos<sup>68</sup>:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (EDITAL CAPES, 06/2018).

A Residência Pedagógica se torna suporte para a pesquisa, primeiro, pelo fato de se consolidar enquanto uma ação direcionada propriamente para a formação inicial. Segundo, porque possui em seu teor a abertura para novas linguagens metodológicas, daí o campo fértil para a música e para as tecnologias digitais em uma linha ditática tênue entre universidade e escola.

O que difere dos demais projetos de leis criados no eixo temporal 2007- 2012- 2014 é que o atual programa privilegia a formação inicial, estabelecendo uma ligeira ponte com a continuada, a partir da seleção de preceptores, professores da escola que recebem em suas salas de aula residentes, ou seja, licenciandos. Sobre o papel do preceptor junto ao residente, Tetis abordou o seguinte:

<sup>67</sup>BRASIL. **Portaria Capes nº 38**, fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

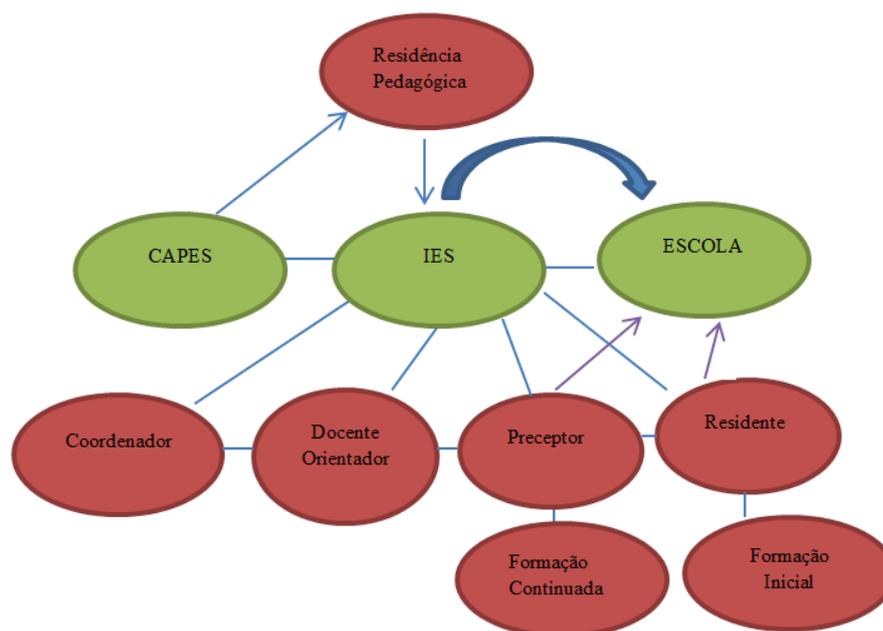
<sup>68</sup>BRASIL. **Edital Capes nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, 2018. CAPES. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2019.

E eu tento passar para os meus residentes na prática tudo que eu aprendi, através da experiência que eles estão vivenciando, apontando para eles que a prática deve estar associada ao planejamento no sentido de estarmos sempre refletindo sobre a nossa prática e partido dela elaborar as aulas, considerando assim as especificidades de cada turma. Porque o que pode dar certo em uma turma pode não ter o mesmo resultado em outra, por isso a importância de considerar essas experiências para refletir em como melhorar a nossa prática e isto inclui o exercício de planejar (TÉTIS, 2019).

Ela definiu a função de preceptoria enquanto um elo de apoio, auxílio, orientação e colaboração entre ela, os residentes e os alunos da rede básica de ensino. O relato da professora foi importante, dado que ela compartilhou suas experiências profissionais e também acadêmicas, seu direcionamento prático em ações reflexivas, autoavaliativas e de planejamento para a melhoria de suas práticas educativas.

Ocorrendo de maneira abrangente até atingir a particularidade, a seleção começa pelas instituições superiores concluindo as básicas, como demonstra a figura abaixo:

**Figura 44 – Seleção feita pelo Programa**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

É um processo de vinculações de instâncias e participantes, permitido através de seleções, como bem mostra o gráfico acima. A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), as Instituições de Ensino Superior

(IES) e a Escola se relacionam de forma integrada, sendo a Residência Pedagógica o centro que rege esse relacionamento educacional. O procedimento para a execução da Residência Pedagógica se inicia com a divulgação do edital de chamada pública pela Capes, com o objetivo de selecionar IES para implantar projetos que versem sobre teoria e prática nos cursos de licenciatura.

Em segundo plano e com 4 dimensões correlacionadas, as universidades aprovadas na seleção terão que aplicar um processo seletivo interno para coordenador e professor universitário responsável pelo projeto institucional. O docente orientador do estágio dos residentes propõe uma articulação entre teoria e a prática. A função do preceptor docente da educação básica é acompanhar os residentes na escola-campo, além de imbricar um ligeiro apontamento da/para formação continuada.

Por fim, temos o residente, licenciando com matrícula ativa e com 50% do curso em andamento ou que esteja no 4º período. Tanto o preceptor quanto os residentes atuam duplamente na escola e na universidade, estabelecendo uma aproximação entre ambas.

No caso da seleção das escolas provenientes dos preceptores, as professoras de História da rede básica de ensino, preceptoras responsáveis pelos licenciandos do curso de História da UEPB, declararam que inicialmente houve inscrição pelo site e em seguida a entrevista, pautada na formação e profissionalização dos graduandos, articulada ao acréscimo que o Programa iria proporcionar e de que maneira a escola iria contribuir com a formação do licenciando.

No que corresponde ao vínculo das universidades com o Programa, a partir do apoio concessivo de bolsas para esses profissionais e modalidades, a Capes ficou responsável por acompanhar e avaliar, adotando a visita no *lócus*. Sobre a carga horária, o edital da Capes traz como uma das definições:

[...] o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas de destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (EDITAL CAPES 06/2018).

Há um planejamento amparado em cumprimentos de atuação e distribuição de horas em vários contextos e ações, como o reconhecimento da escola, a imersão em

si que seria no caso, depois de se ambientalizar no campo escolar, ir para a prática levando junto a teoria, perpassadas pela elaboração de planos de aula. Para a preceptora Mnemosine (2019), além de oportunizar os residentes conhecerem a realidade escolar, também serve para que eles, a partir da experiência, saibam se querem realmente a profissão, algo que é bem comum, visto que muitos gostam do curso, mas não do seu ofício.

Outras determinações foram acrescentadas com a portaria CAPES nº 175 de 7 de agosto de 2018<sup>69</sup>, que altera a de nº 45 de 12 de março de 2018, e acrescenta no parágrafo 2º, do artigo 9º, da seção III, os requisitos para a concessão de bolsas às modalidades de educação do campo, indígena e quilombolas:

No caso de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo [...] Intercultural Indígena, dadas as especificidades territoriais onde se localizam as escolas do campo, quilombolas e indígenas, admite-se o vínculo empregatício ou estágio remunerado com a escola na qual desenvolverá as atividades do subprojeto (PORTARIA CAPES Nº 175/2018).

Essa portaria aborda a questão da inclusão à diversidade que deve abarcar todas as etapas e níveis de ensino, considerando os aspectos geográficos das escolas do campo, indígenas e quilombolas, já que admitem tanto a remuneração do estágio quanto a vinculação empregatícia.

Essa portaria ainda destaca os valores das bolsas que cada participantes do projeto recebe: residente R\$ 400,00; coordenador institucional R\$ 1.500,00; docente orientador e coordenação de área R\$ 1.400,00; preceptor e supervisor: R\$ 765,00. Embora tenhamos feito um panorama geral do Programa, a pesquisa aqui tem o objetivo de perceber e problematizar a formação inicial, por isso o eixo central é o residente.

A Residência Pedagógica pode ser compreendida também como uma das desinências das políticas públicas de cunho formativo, advindas da portaria nº 158, de 10 de agosto de 2017, que discorre sobre a participação das universidades nos programas de formação de professores para o ensino básico.

---

<sup>69</sup> BRASIL. **Portaria Capes nº 175 DE 7 DE GAOSTO DE 2018**. Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: < [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018-Portaria\\_175\\_Altera\\_Portaria\\_45\\_de\\_2018.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018-Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018.pdf)>. Acesso em 13 jul 2019.

Entre as considerações apresentadas, destaca-se “[...] a essencialidade de articulação das IES com a escola básica para a elevação da qualidade da formação de professores da educação básica” (DECRETO N° 158/2017)<sup>70</sup>. De acordo com a coordenadora adjunta, “[...] o programa tem essa perspectiva de enaltecer a licenciatura, fortalecer a formação de professores e ainda valorizar a profissão docente, então é uma tríade importante de se pensar” (GAIA, 2019).

Ela pontua a intenção e extensão do Programa em enaltecer, fortalecer e valorizar a docência como um todo, em espectros de curso de licenciatura, formação e profissionalização. Há outras características e objetivos da Residência como consta no inciso II, do artigo 2º: a indução de reformulação do estágio supervisionado nas licenciaturas, tendo como estrutura a experiência para além dos muros e salas de aulas universitárias. Segundo a coordenadora adjunta, o Programa traz a vivência de um professor da Educação Básica e toda sua adversidade: desafios, conquistas, adquirindo uma dimensão organizacional de como é a profissão e o ofício do professor, diferentemente do estágio supervisionado, o qual, segundo ela, o aluno “[...] só vai lá fazer um estágio que é bem pontual dentro do curso e não tem essa vivência completa como professor. Eu acho que é pra estimular a prática profissional na educação básica” (GAIA, 2019).

A diferença de ambos está, não apenas nesse posicionamento vivencial, no qual o estágio opera em curto período de tempo e a Residência que é mais extensiva e ativa no campo escolar, mas na questão também de que o estágio é um componente curricular obrigatório e a Residência é opcional.

Para as seleções, o decreto e demais editais se originam a partir do edital da Capes. Temos como exemplo disso, as publicações nesse sentido que ficam a cargo da Prograd<sup>71</sup> (Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB). Para a seleção de docente orientador, consta o fortalecimento, a ampliação e a consolidação da relação entre universidades e escolas, promovendo

---

<sup>70</sup> BRASIL. **Portaria Capes nº 158, de 10 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018\\_PORTARIA\\_158\\_ATUALIZA\\_DA.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_PORTARIA_158_ATUALIZA_DA.pdf)>. Acesso em 14 jul. 2019.

<sup>71</sup> BRASIL. Universidade Estadual da Paraíba. Pró-reitoria de graduação. Programa de Residência Pedagógica. **Edital Prograd/uepb/002/2018**. Seleção de docente orientador. UEPB, 2018. Disponível em: [http://www.uepb.edu.br/download/1\\_2/outros\\_editais/Residencia-Pedagogica-Selecao-2018-Edital.pdf](http://www.uepb.edu.br/download/1_2/outros_editais/Residencia-Pedagogica-Selecao-2018-Edital.pdf). Acesso em: 28 nov. 2018.

concordância entre as entidades de formação e as de atuação, possibilitando a protagonização das redes de ensino na formação docente.

Além de promover o adequamento dos currículos e propostas pedagógicas do processo formativo inicial docente para educação básica de acordo com as perspectivas da nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o edital<sup>72</sup> de seleção para discentes da mesma instituição denota como objetivos gerais a afirmação e confirmação dessa teoria e prática na promoção de uma formação de qualidade pautada no fortalecimento do campo da prática e teoria.

Nas entrevistas, as preceptoras reconhecem a primordialidade do atual Programa em suas formações, nos desenvolvimentos profissionais a partir da interação: escola e universidade. Embora não especifique, Tétis (2019) relatou que na etapa da entrevista, no processo seletivo,

[...] além de falar sobre a minha formação e o meu trabalho na escola, apontei como o programa poderia agregar ao desenvolvimento dos residentes através da prática. Destacando de que forma a residência pedagógica poderia também somar ao meu trabalho em sala de aula (TÉTIS, 2019).

Conforme se verifica, a potencialidade do Programa se estende aos próprios professores da rede básica de ensino, uma vez que eles desenvolvem um trabalho de auxílio e apoio didático e metodológico aos residentes para que estes tenham segurança e autonomia para atuarem em sala de aula e ministrar aulas na disciplina de História.

Diante do nosso percurso traçado e análises bibliográficas e documentais feitas, perpassando pelas colaborações dos residentes, preceptores e coordenadora adjunta, foi perceptível perceber que nos últimos tempos as políticas públicas educacionais para a formação docente têm buscado estabelecer um parâmetro qualitativo, democrático e equitativo na construção do professor desde o curso de licenciatura.

E embora tenham ainda alguns desafios a enfrentar, foi perceptível percebermos que Programas desse cunho, tal como a Residência Pedagógica, vêm

---

<sup>72</sup> BRASIL. Universidade Estadual da Paraíba. Pró-reitoria de Graduação. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica à Docência e Programa de Residência Pedagógica. **Edital nº 03/2018**. UEPB, 2018. Disponível em: < [http://www.uepb.edu.br/download/1\\_2/outros\\_editais/Edital-Discente-PIBID-RP-2018.pdf](http://www.uepb.edu.br/download/1_2/outros_editais/Edital-Discente-PIBID-RP-2018.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2018.

desempenhando um trabalho que articula ensino e pesquisa, bem como teoria e prática, aproximando não apenas a universidade e a escola, mas o licenciando das experiências da sala de aula. Para que este, enquanto professor, torne-se um gerador, construtor, planejador e ministrante de uma ação pedagógica mais significativa.



## CAPÍTULO 3 – MÚSICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL: POSSIBILIDADES PARA O DEBATE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Nada do que foi será  
De novo do jeito que já foi um dia  
Tudo passa, tudo sempre passará  
[...]  
Tudo que se vê não é  
Igual ao que a gente viu há um segundo  
Tudo muda o tempo todo no mundo (Lulu Santos)*

A qualidade da formação docente para a atuação na educação básica e, conseqüentemente, da significação do processo de ensino-aprendizagem está amparada na relevância de articulação entre teoria e prática, na proximidade espacial entre escola e universidade. Em uma ponte de interação entre metodologia e cientificidade, ensino e pesquisa, teoria e prática. A partir disso, este capítulo teve como finalidade discutir isso através da música e das tecnologias digitais no ensino de história na educação escolar como meios de acesso entre os campos de construção do conhecimento em nível básico e superior.

### 3.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A MÚSICA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Ao termos lançado nossos olhos sobre a trajetória historiográfica, percebemos que a História assumiu várias formas e faces, estando a serviço da ideologia temporal e espacial a que pertence, limitada e por isso resistente ao modo de governabilidade que a operacionaliza. Por muitas vezes maquiada, por outras, desvelada. Séculos privilegiando os homens brancos com base em seus títulos, honrarias e documentos oficiais, implantando um discurso elitista e excludente, marginalizando a diversidade não apenas cultural, mas também metodológica na construção do conhecimento.

A História não é mais a mesma, na verdade, nunca foi. As mudanças sociais, culturais, políticas respingam sobre sua imagem, não poderia ser diferente, já que seu objeto de estudo, os seres humanos, estão em constantes processos de mudanças. O conceito de fonte foi revogado, o ofício do historiador, desconstruído. A função dessa área do saber passou a ser híbrida, inclusiva e ativa em detrimento da homogeneidade, exclusão e neutralidade.

Coercitiva e libertária, manipulável e não manipulável, prisioneira e carcerária, vítima e ré confessa, formadora de opiniões, desconstruidora de paradigmas,

colonizadora e descolonizada, duplas coexistências de funções históricas a custo e critério de manuseio de seu (re)conhecimento por diferentes grupos com interesses divergentes.

Do historiador narrador a pesquisador, da fonte primária e irrefutável a novas e diversas possibilidades de construção do conhecimento. Da passagem do tempo, da evolução das coisas e dos seres, das transformações do meio à revolução documental. Bloch (2001) já reconhecia em seus escritos essas implicações na esfera historiográfica, em que “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79), permite-nos entender que não apenas toda ação e produção humana serve de base investigativa e informativa para a História, mas que também perpassa pelas invenções e inovações no curso da vida, desde o plano material ao imaterial, digital, escrito, imagético, audível. Ao passo que o próprio objeto de campo, o ser humano, cria, reproduz e deixa seus próprios vestígios para existência e estudo de si mesmo por gerações futuras.

Muitos fizeram história, mas poucos conseguiram mudar o rumo dela. Febvre e Bloch, por exemplo, revolucionaram a historiografia, mas esta não ficou limitada a eles. Pelo contrário, assim como a Revolução Industrial, que teve sua primeira fase no final do século XVIII, para a (r)escrita da História não foi diferente.

Desde a criação da Escola dos Annales até hoje, várias revoluções ocorreram: a renovação das fontes, a ampliação do conceito de sujeitos históricos, entre outros momentos que foram significativos no campo historiográfico, acarretando na quebra do monopólio do documento escrito em ascensão e renovação do conceito de História, dos meios e mecanismos de percebê-la. Pereira e Seffner (2008) destacam que

[...] a revolução documental acabou com o império do documento escrito, permitindo que o olhar do historiador se desviasse dos documentos oficiais e das tramas políticas, típicas da história positivista, para uma quantidade indefinível e enorme de vestígios do passado: imagens, filmes, crônicas, vestígios arquitetônicos [...] (PEREIRA; SNIFFER, 2008, p. 115).

Os autores denotam as implicações advindas da renovação na área das fontes em consequência de novos tipos documentais, não mais apenas escritos e oficiais, mas também não-escritos e não oficiais tais como música, fotografias, documentários, entre outros. A fonte não é mais tratada de maneira unilateral e verídica somente, mas de maneira investigativa, com olhar e leitura crítica.

Essas ideias se baseiam no prenúncio discursivo historiográfico de Le Goff (1990) no século XX, o qual denotava a transição do triunfo documental para a revolução. E mesmo que a História tenha se consolidado com o documento escrito, a inexistência deste implicava no uso de fontes não escritas. O autor acrescenta que as narrativas (entenda-se História) passam a ser contadas “com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais” (LE GOFF, 1990, p. 466). Denota-se a importância da ampliação documental para que esse agente possa apreender a passagem dos seres humanos e assim investigar sua trajetória. Barros (2013) destaca que:

A expansão documental começa com a gradual multiplicação de possibilidades de fontes textuais [...] e daí determina por atingir também os tipos de suporte, abrindo para o historiador a possibilidade de também trabalhar com fontes não textuais: as fontes orais, as fontes icnográficas, as fontes materiais, ou mesmo as fontes naturais (BARROS, 2013, p. 88).

Diante dessa conceituação que o autor nos traz, compreender as definições de fonte perpassam por questões textuais e não textuais. O historiador passa a ter um leque de possibilidades metodológicas. E a música se consolida como um desse tipo de fonte, como um dos exemplos dessa abertura historiográfica, sem contar que é uma arte que apresenta similaridade com a área em questão.

O fato é que há muito em comum entre estes dois campos: o histórico e o musical. As respostas do compositor, do poeta, do leitor e ouvinte leigos, dos críticos, talvez, o historiador não as encontrasse, ou ao menos as investigaria. O compositor escreveria que ambas são como salva-vidas, a História livra o homem da ignorância e da alienação, a Música aquece a alma e o coração. Para o poeta, a História é o próprio mar; o barco, os seres humanos. O vento é a música que os movem e realinha as velas. Enquanto que para o leitor e ouvinte leigos elas são dissociáveis; para os críticos, são veículos de reflexão. Para os historiadores, de acordo com suas investigações, elas carregam em si, de forma individual e compartilhada, a existência, a persistência e a resistência à passagem do tempo e do espaço. São fontes inesgotáveis de construção e difusão do conhecimento. São aproximáveis mesmo apresentando estruturas diferentes de prosa e versos, de parágrafos e estrofes.

A música é uma das artes mais populares e híbridas. Um veículo de comunicação e socialização, ponte de acesso artístico e cultural de uma dimensão

influenciadora que não se limita à sua estrutura rítmica, dançante, mas é, sobretudo, uma ideologia dita de maneira melódica que desperta os mais variados sentimentos, sensações, críticas, discursivas, de bem-estar pessoal e social.

A Base Nacional Comum Curricular traz, na terceira competência geral para a Educação Básica, a valorização e utilização das mais variadas manifestações artísticas e também culturais. A música não é apenas uma linguagem artístico-cultural, ela desempenha um papel primordial em relação às articulações das representações sociais, está imbuída de signos e significados que devem ser colocados em discussão, visto que despertam problematizações sociais, políticas, porque englobam a existência humana de maneira individual e coletiva.

A música possui em seu teor subsídios que refletem melodicamente os preceitos e críticas da sociedade. Faz parte da cultura vigente, permitindo-nos conhecer a realidade, assim como criticá-la. Pode ser levada, ouvida em todo lugar, em casa, na rua, na praça, até mesmo na escola, na universidade, abrange todas as áreas espaciais, pessoais e até institucionais, mesmo que de maneira entretida.

Ao ocupar os espaços educacionais, ela pode se consolidar como uma ferramenta educativa, pois permite ser questionada, analisada. Possibilita de forma criativa a aprendizagem histórico-crítica, em detrimento do método tradicional que ainda é vigente, caracterizado pela passividade do aluno e do autoritarismo do professor, este, tomado como detentor do conhecimento.

Sobre esse ensino mecânico e operacional, Karnal (2012) evidencia que “a maioria absoluta das aulas inclui um professor que fala geralmente auxiliado por um quadro ou por um texto didático” (KARNAL, 2012, p. 43), ou seja, ainda persiste na cultura educacional da atualidade resquícios de um ensino tradicional, concentrado na figura do professor como detentor exclusivo do saber, com baixa participação dos alunos, além dos elementos metodológicos precários e unilaterais, como a lousa e o livro didático.

Ao termos proposto o uso da música no contexto educacional, em especial na Formação Inicial do Ensino de História na Residência Pedagógica, refletimos sobre suas possibilidades educativas que tornam as aulas mais significativas, visto que na Educação Básica nos deparamos com adolescentes e jovens que a utilizam como forma de expressão e de comunicação.

A música está presente na vida das pessoas desde o ventre. É algo culturalmente disseminado e as acompanha desde a base educacional, ou seja, na

educação infantil e início do ensino fundamental. Ela já faz parte da rotina dos pequenos discentes, seja na hora de chegada à escola, quando começa a rotina, na hora de brincar ou de dormir. Contudo, isso vai se perdendo quando eles chegam aos anos finais do ensino fundamental.

Na educação infantil e anos iniciais do fundamental, a música contribui para despertar nas crianças suas sensibilidades, seu modo de interagir com o meio, com o outro e consigo mesmo. É uma forma de comunicação, interação, socialização, percepção e prática. Todavia, ocorre uma ruptura, uma mudança brusca de vivência educacional, percebida na transição do 5º para o 6º ano, já que não se torna mais comum o seu uso metodológico, podendo, vez ou outra, ser utilizada por algum professor.

Ao ser restabelecida essa prática de uso didático no ensino fundamental, principalmente em seus anos finais e no percurso do ensino médio, contribui para que os alunos possam aprender de maneira significativa, dinâmica, participativa e interativa. Moreira, Santos e Coelho (2014) defendem que:

No contexto escolar, a música ensina o indivíduo a ouvir e a pensar de maneira ativa e refletida. Não significa que a música se torne o único recurso de ensino, mas de que forma pode facilitá-lo, pois o aluno convive com ela desde muito pequeno (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014, p. 42).

As autoras deram respaldo ao processo de despertar os alunos para a reflexão possibilitada pela música, para a construção de suas criticidades na medida em que torna possível a articulação entre conteúdo histórico e/ou tema social proposto, em que a música retrata seu teor. Ao ser incluída no ensino de História, pode permitir uma aproximação do professor com o aluno, fazendo com que este interaja com os demais da turma. Segundo a residente Íris (2018), a importância da inclusão da música na formação docente está concentrada no “desenvolvimento na utilização desse recurso para que possamos aprender e posteriormente utilizar a música na prática. Bem como a facilidade de aprendizagem” (ÍRIS, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, 2018).

Esta residente, e os demais licenciandos participantes do Programa, durante a pesquisa, destacou a linguagem musical como um veículo de aprendizado e, por conseguinte, aliado na construção do saber. Daí a importância de termos repensado na Formação Inicial, capacitando os docentes em processo, na sua empregabilidade e em seu campo de atuação que é a sala de aula. Freire (1991) defende que:

Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

O autor destacou a importância da formação e profissionalização do professor, como um processo laboral, lento e gradual, caracterizado por uma dinâmica pedagógica artesanal atemporal, que se consolida enquanto uma arte formativa e educativa, conforme as mudanças sociais advindas das revoluções digitais. Assim, professor é, antes de tudo, um artesão, que constrói sua prática (arte) sob os prismas das insurgências educacionais ao longo do tempo. Ao ser trabalhada através de eixos temáticos, a música, sob o viés socio-histórico, possibilitou que os residentes aprendessem de que forma poderiam trabalhar a partir dela. Como argumenta Ferreira:

A principal vantagem que obtemos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de uma determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não o verbal - mais comumente utilizado. Com a música, é mais possível despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo (FERREIRA, 2013, p. 13).

O estudioso defende a relevância do uso educacional da música ao aproximar o aluno do conteúdo disciplinar proposto. Essa inclusão no ensino de História é assegurada por políticas educacionais, como defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de História no Ensino Médio, os quais tomam como base a música como um novo objeto que transpassa e apreende a ação humana. Sobre tal questão, os PCNEM abordam que:

O debate historiográfico tem sido intenso, com abordagens diversas sobre antigos temas e inclusão de novos objetos que constituem as múltiplas facetas da produção humana e que se sustentam em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos (BRASIL, 2002, p. 21).

A música é atemporal, testemunha do processo de desenvolvimento humano ao logo do tempo, peça cultural fundamental na vida dos jovens e adolescentes, pois engloba as esferas do sentir, do ouvir, do pensar e do agir. Ela carrega plurissentidos, signos e significados da existência e atuação social. Logo, tem essa abertura e espaço

às várias possibilidades metodológicas permitidas pelas políticas educacionais, tais como os próprios PCN.

Os postulados oficiais orientam os futuros professores de que forma podem (e devem) utilizar a música em sala de aula, desvincilhando-a de um momento de recreação e descontração, mas direcionando-a para uma ação assistida, direcionada e focalizada ao tema, ou conteúdo histórico proposto. Como destaca Freire (2011):

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (FREIRE, 2011, p. 12).

A música na formação inicial se fundamenta nessa perspectiva do ato de cozinhar, cujo hábito da prática, o tempo dedicado às escolhas dos ingredientes, ou seja, dos instrumentos metodológicos constroem o professor. Não basta o formando saber o conhecimento direcionado ao viés conteudista que irá trabalhar em sala de aula, é primordial aprender como adaptar, moldar e atingir significativamente os interesses dos seus alunos. A prática da construção do saber histórico escolar não é independente da pedagógica, embora, muitas vezes, é o que acontece nos cursos de licenciaturas de História, o enaltecimento historiográfico do pedagógico. Sobre isso Mnemosine (2019) destacou que pelo fato do ensino de História ser abstrato ela busca dinamizar suas aulas através de projetos pedagógicos e enfatiza a Pedagogia de projetos como alicerce metodológico.

O PPP do curso de História evidencia a esfera pedagógica articulada às demais atividades desempenhadas do curso, as quais perpassam pelo ensino, pesquisa e extensão em diversos componentes curriculares. E não tão somente isso, em nossas análises, percebemos que música está em vários âmbitos do curso, tais como: no eixo I que corresponde à Teoria da História e Historiografia, além de fazer parte da política de valorização da cultura regional, indígena e africana e, principalmente, na própria base legal da justificativa do projeto pedagógico do curso.

Sobre a formação de professores na atualidade, Souza (2015) alega que o modelo tradicional ainda é vigente, o qual se caracteriza pela separação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos. O ofício do docente historiador não se restringe à dominação de conceitos, datas e conteúdos, haja vista que a prática

educativa e as aprendizagens são resultantes da articulação de vários aspectos que perpassam por sentidos que se atribuem a uma aula de História, teórica, pedagógica, metodológica.

Essas atividades se transmutam em seu planejamento e ações que são geradas e gerenciadas pelas temáticas abordadas, pelos objetivos de trabalhá-las, justificativas e estratégias adotadas e estudadas e, principalmente, pela diversidade dos sujeitos (alunos) que esse processo laboral, educacional e histórico atribui.

Daí a importância emergencial de termos proposto na formação inicial em História a reflexão sobre esse ofício docente que acarrete na problematização, além do ato de formar para atuar na prática como defende Monteiro (2015). Muitas vezes, o que ocorre é a entonação da História como ciência, porém, desvinculada do campo pedagógico. E isso gera implicações na formação docente, pois, antes de tudo, o profissional da educação deve saber lidar com as acepções não só pedagógicas, mas também metodológicas para que seu processo de ensino aprendizagem seja ativo e transformador.

De acordo com Bittencourt (2011), o ato da construção do conhecimento histórico não pode residir na exposição do fato em tempo e espaços respaldados em uma base serial documental de cunho comprovador existencial, pelo contrário, é preciso que haja uma ligação entre a tríade: fato, tema e sujeito, para a efetivação construtiva do saber histórico escolar.

Ao repensar o ensino de história na contemporaneidade que respinga em nível básico e, conseqüentemente, no superior, é necessário compreender o processo de mutação historiográfica, sendo perceptível uma ruptura na virada do século XIX para o XX com a transformação da construção do conhecimento, que ameaçou a história enquanto ciência. Com a Escola dos Annales, para se manter invicta, ressurgindo das cinzas com uma Fênix, a História abriu seu campo historiográfico, permitindo a abertura de múltiplas possibilidades no que corresponde aos sujeitos históricos e, sobretudo, às fontes e ferramentas didático-pedagógicas.

Como resultado dessa abertura do campo metodológico historiográfico, podemos compreender a música como uma ferramenta didático-pedagógica, a qual possui uma função socioeducativa. Para Héstia (2018), “[...] a música é uma forma de refletir [...] nas questões sociais e pessoais”. A partir dessa fala, percebemos que a música educa na medida em que desperta a reflexão e a problematização de seu teor.

No contexto da História Cultural, a música não se limita a uma esfera artística tomada como forma de lazer e diversão, pelo contrário, ela, como veículo de ideias sejam elas culturais, sociais ou mesmo políticas, se envereda enquanto um objeto que pode ser historicizado e levado para o espaço educacional.

Desde Heródoto, várias foram as formas estabelecidas para repensar e reescrever a História. Se antes só eram considerados fontes históricas os documentos oficiais, sobre a égide de uma narrativa escrita, atualmente, o campo historiográfico é múltiplo, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento das tecnologias audiovisuais, com destaque para a música. Assim, a prática docente também se torna múltipla, renovando-se paralelamente ao processo de insurgência historiográfica.

A Nova História Cultural foi o campo historiográfico que sustentou os pilares desta dissertação. A qual deixou de ser unilateral e passou a ser diversa, um caleidoscópio de temas, fontes e possibilidades metodológicas para uso didático pelo professor de História no processo de ensino aprendizagem. Como afirma Pesavento (2008):

Este, talvez, seja um dos aspectos que, contemporaneamente, mais dão visibilidade à História Cultural: a renovação das correntes da história e dos campos de pesquisa, multiplicando o universo temático e os objetos, bem como a utilização de uma multiplicidade de novas fontes (PESAVENTO, 2008, p. 69).

Aos moldes desse campo historiográfico, abre-se um leque de possibilidades no que diz respeito à área metodológica da construção do saber histórico. Ocorre o que Vainfas (1997) determina como uma abertura de outros saberes, assim como de outros campos que o historiador possa se aventurar, possibilitando não apenas a multiplicidade de temas e fontes, mas a própria autonomia do investigador, na medida em que ele deixa de ser submetido a uma narrativa positivista de enaltecimento da elite, e passa a privilegiar as minorias sociopolíticas que a História antes não as reconheciam como sujeitos. Rémond (2003) destaca como ponto de partida as sociabilidades cotidianas, visto que elas possibilitam a passagem da história dos tronos e das dominações para a dos povos e das sociedades.

Entre os vários historiadores que denotaram e reconheceram essa mutação no âmbito historiográfico, Hunt (1992) defende que ocorreu o abandono, por parte dos historiadores das décadas de 1960 e 1970, dos relatos históricos de líderes políticos e instituições políticas, ocorrendo o que ele aponta como o direcionamento dos interesses no que diz respeito às investigações da composição social e da vida

cotidiana, seja dos operários, criados, mulheres, grupo étnicos e congêneres. O PPP do curso de História/UEPB destaca essa efervescência da pós-modernidade que fez surgir o prenúncio da alteridade. De acordo com o documento institucional,

o fantasma do 'outro': a mulher, o oriental, o homossexual, o negro, o índio, o colonizado, o faminto, o matuto, o analfabeto da escrita e também do computador. Personagens sociais, grupos sociais que passam a compor um território diverso no tecido social, ao mesmo tempo que se tornam objetos de análises teóricas (PPP, 2016, p. 34).

Essa base sócio-histórica constitutiva do curso atém-se para a formação docente do historiador, para que esteja atento a essas insurgências identitárias vigentes, podendo ser inclusas pelo professor de História através de outras fontes como a própria música no campo artístico-cultural nacional, já que esse recurso possui diversas composições que suscitam esse debate no cerne da aula, tais como as que utilizamos nesta pesquisa: “Índios” de Legião Urbana; “Amoras”, de Emicida; “Mulheres”, de Doralyce e Sílvia Duffrayer”. As composições abordam, respectivamente, as lutas e causas do índio, do negro e da mulher.

Através do uso pedagógico e metodológico da música na promoção do processo de ensino e aprendizagem, a História deixa de ser construída de maneira unilateral por homens, brancos e ricos, porque passa a observar as atuações dos homens e mulheres desprovidos de poder aquisitivo, de cor e classe social diferente. Nessa transição das décadas de 1960 para 1970, a História se ressignifica, reinventa-se e surge das cinzas como uma Fênix, com uma nova releitura metodológica e historiográfica.

Com essa conseqüente abertura de perspectivas historiográficas, torna-se possível enxergar a música como uma fonte histórica e que pode ser levada para sala de aula, contribuindo para pensar e renovar a prática docente. Biccas (2012) destaca que a história cultural desperta uma sedução “[...] ao colocar em xeque objetos clássicos de pesquisa, além de categorias, noções e moldes interpretativos ancorados ora no estruturalismo, ora no marxismo” (BICCAS, 2012, p. 283).

Com a efervescência da história cultural, há o acirramento duplo historiográfico de vertentes estruturalistas e marxistas, para uma abrangente desmistificação das categorias de uma sociedade definida em classes sociais, mas organizada e caracterizada em múltiplas diferenças. Em esfera educacional, os Parâmetros

Curriculares Nacionais de História no ensino médio destacam que a história cultural possibilita:

[...] o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produtos de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes (BRASIL, 2002, p. 21).

A música, enquanto linguagem artística, é resultante de uma manifestação cultural que parte do indivíduo, o compositor, o qual transpassa na canção seus ideais, que prontamente atribuem a uma coletividade, no caso, ao grupo a que pertence e defende ou critica os mesmos ideais. Ao ser utilizada no ensino de História a discussão sobre os interesses envolvidos, as prerrogativas defendidas ou criticadas pelo compositor na época em que a música foi composta, observa o contexto na qual foi criada e contribui para a construção da aprendizagem e tomada de consciência por parte dos alunos. A música abarca todos os recônditos da vida. É propagadora de sociabilidades e sensibilidades coletivas, não é apenas um veículo de entretenimento ou um simples elemento cultural, mas é, sobretudo, ideológico ao ser porta voz de discursos, de relações de poder e saber.

A música nada mais é que um discurso materializado em sons, palavras harmonizadas com o papel de transmitir críticas, ideologias, persuadir, o seu receptor, além de transcender como uma manifestação daquilo que o sujeito carregou consigo, sendo consequência de toda a sua formação (MATOS, 2001, p. 18).

A música não é uma manifestação cultural neutra, pelo contrário, é formadora de opiniões, um veículo de comunicação, que zela ou cria costumes, constrói e desconstrói valores, que possui o poder de unir e dividir pessoas, grupos ou nações, que pode libertar, assim como aprisionar. Como a música engloba o social, o cultural, o político e está mais presente no cotidiano do que qualquer outra manifestação artística, ela se envereda enquanto instrumento de representações, devido a sua captação das percepções sociais. Chartier (1990) afirma que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso essa

investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação (CHARTIER, 1990, p. 17).

As representações do mundo social são sempre manipuladas pelos interesses de um grupo. Dessa forma, o teor da música será resultado dos interesses de um grupo, do qual o compositor faz parte. Esse recurso vem ocupando um lugar de destaque na prática docente, mostrando um novo viés analítico metodológico para repensar e principalmente praticar o ato educativo, se consolidando como uma ferramenta do fazer historiográfico. Abud (2004) destaca a importância da música no sentido de que, por meio dela, os alunos problematizam e assim constroem o conhecimento histórico:

Esse percurso nos mostra que as representações históricas construídas pelos alunos com base na música podem ajudar na construção do conhecimento histórico ao propiciar a identificação dos diferentes significados dos elementos definitivos e provisórios contidos nessas representações. Esses elementos podem ser compreendidos e trabalhados de maneira diagnóstica pelo professor por meio dos instrumentos de leitura histórica da linguagem musical, processo que pode se transformar numa ponte entre a realidade atual e passado histórico (ABUD, 2004, p. 64).

A autora enfatiza as possibilidades metodológicas que são possíveis a partir do uso da música nas aulas de história, à proporção que se consolida enquanto ponte de acesso entre realidade e conteúdo e/ou tema histórico-social proposto, além de contribuir com a aproximação entre professor e aluno. É comprovado cientificamente que o aprendizado se torna mais eficaz quando há certa efetividade entre docente e discente. Enquanto Íris (2018) destacou que a música na formação docente do historiador contribui “na didática na prática e no aprendizado com a teoria”; Ártemis (2018) alegou que há um auxílio no “[...] aprendizado, criticando a música, o contexto histórico em que a música foi escrita, o seu autor, a sua letra”. Ela acrescentou que é uma forma de estabelecer a comunicação entre o professor e o aluno. Ambas enaltecem o uso pedagógico-metodológico da linguagem musical.

Bittencourt (2011) aborda várias possibilidades de metodologias para as aulas de História, a partir do cinema, da literatura, de imagens e principalmente da música. A autora destaca o fato de existir uma diferença entre “ouvir” e “pensar música”, desse modo, torna-se necessário o professor de História, ao utilizar o recurso em sala de

aula, conhecer a ideologia, o contexto histórico e função social pela qual a música foi composta.

Destacamos o papel da formação inicial do historiador de possibilitar a construção de um profissional da Educação que saiba utilizar a música de maneira metodológica, a fim de que contribua com a promoção de um processo de ensino aprendizagem significativo e eficaz. Principalmente porque a profissão de professor sofre várias influências e interferências sociais, históricas, culturais e tecnológicas.

Napolitano (2006, p. 281) alega que é necessário “articular a linguagem técnico estética das fontes audiovisuais e musicais e as representações da realidade histórica ou social nela contida”. Ao levar a música para as salas de aulas da formação docente, há o direcionamento do processo de construção profissional para saber abstrair dos alunos da Educação Básica, a partir da análise, as respectivas representações presentes nas músicas, assim como as ideologias, os valores camuflados em suas letras, possibilitando a efetivação da aprendizagem. Ela se constitui como uma ferramenta simples, que pode ser levada para sala de aula, seja através do celular ou caixa de som, e isso diminui a precariedade de uso dos recursos didáticos.

A música, a partir das suas representações sociais que incitam a reflexão acarretando na formação crítica, consolida-se enquanto um elemento pedagógico que preenche algumas ausências e silêncios do livro didático da disciplina de História. Visto que ele ainda é elitista, já que renega a atuação história ao longo do tempo das minorias políticas, tais como mulheres, negros, ciganos, entre outros, e não pode ser tomado como fonte única de pesquisa para elaboração e efetivação da aula.

A música proporciona reflexão, traz à tona os silêncios, desvencilhando-se da educação mercadológica que atribui os alunos a uma padronização educacional, que os aprisiona numa condição inferior de oportunidades e os submete a reprodução não de sujeitos pensantes, mas de mão de obra barata e farta.

Embora o campo cultural tenha remodelado a perspectiva historiográfica destacado por um processo de inclusão das minorias culturais marginalizadas, há décadas a História vem engajada em suas pesquisas para efetivar essa inclusão no espaço escolar. Infelizmente, o saber histórico ainda é excludente, ainda é incipiente a visibilidade dessas diferenças, dessas diversidades. Implicando não apenas em um plano simbólico, mas também real, ou seja, nas ausências dos estudos dos negros, índios e mulheres, por exemplo, como também no sufocamento dessa diversidade em

sala de aula. Colocando em prática o modelo homogêneo e padronizador que a escola ainda atribui, depreciando a beleza das singularidades encontradas em sala de aula.

A reeducação escolar é necessária haja vista que é resultado do que acontece dentro e fora de seus limites, é reflexo da sala de aula, do pátio, da estrutura política institucional adotada dentro do ambiente de ensino.

Ainda é vigente e muito forte uma educação pautada em uma política neoliberal que presume a construção de um produto social que atenda as prerrogativas do desenvolvimento mercantil e econômico. Nesse tipo de estudo, há a presença da diversidade, mas de forma folclórica, como em dias comemorativos tais como o dia 08 de março dia da Mulher, 19 de abril dia do Índio, 28 de novembro dia da Consciência Negra.

Nesse paradigma ainda vigente, há a prática de um modelo educacional, modelador que, embora os alunos estejam imersos, suas realidades e singularidades são colocadas a margem. Há um desenvolvimento, mas não dos alunos, e sim do capital, através do uso da mão de obra desses. Sobre a função do ato educativo e do profissional da educação, Candau (2015) defende que educar é:

[...] favorecer o desenvolvimento dos alunos/as em diferentes dimensões- cognitiva, política, social, cultural. Reconhecer e valorizar cada aluno, cada aluna, tendo presente suas características socioculturais. Apostar no potencial de crescimento pessoal e coletivo dos diversos sujeitos dos processos educativos (CANDAU, 2015, p. 21-22).

Para promover uma educação de qualidade que envolva os alunos em seu processo, é necessário atentar para as suas peculiaridades e realidades. Nenhuma prática pedagógica-educacional se efetiva de maneira magistral, em que se desconsidera as experiências dos discentes, não lhes possibilitando colocar em prática o que eles adquirem no espaço escolar. Eis a necessidade de não apenas descolonizar a escola, por sufocar essa diversidade, mas também de fazer isso com a própria História, que em sala de aula privilegia ainda pouco a produção cultural dos alunos.

Mesmo que a legislação educacional e os documentos normativos, assim como os currículos, destaquem a inclusão dessa diversidade, vários são os pontos que afetam a sua efetivação como, por exemplo, as discrepâncias da formação dos professores em lidar com essas vertentes sociais, culturais e étnicas, além do plano

de carreira do profissional. Sobre essa inclusão da diversidade no âmbito educacional assegurado na construção dos currículos escolares, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História do Ensino Fundamental trazem como conjectura a figura do aluno em:

[...] apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. [...] os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações (BRASIL, 1998, p.60).

Os PCN destacam a importância dos currículos de História privilegiarem não apenas a realidade, mas a diversidade que os alunos apresentam. Esse documento educacional ainda destaca a valorização da conexão de ideias, a partir de diferentes fontes e linguagens na produção de análise e interpretação. Possibilitar o uso da música no ensino fundamental e preparar os futuros professores, que estão na formação inicial para lidar e colocar em prática esse processo de ensino aprendizagem e metodológico, é contribuir para que os alunos não desenvolvam apenas empatia, gosto, mas compreendam o quanto a História é importante para sua vida enquanto sujeito que possui existência individual, particular, coletiva e pública.

Principalmente porque, mais uma vez, a História se encontra ameaçada com o novo modelo de ensino médio, ocorrendo sua extensão condicionada à homogeneização com outras disciplinas escolares e áreas conhecimento: Geografia, Filosofia e Sociologia, sendo condensadas em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como é exposto na BNCC, contando ainda com a ênfase no ensino técnico. Promover o uso didático da música na formação inicial, para que ela seja adotada pelo professor no ensino fundamental, é uma das estratégias não apenas da disciplina, mas da área do saber, a fim desta se manter invicta, atuante e preponderante na vida e existência humana.

Enquanto componentes de um sistema educacional conservador, elitista e cerceador, que é fruto e perpassa por vários contextos históricos e sociais ao longo do tempo, nós, professores, não podemos nos esquivar de usar o livro didático, ele é base teórico-metodológica na educação básica, porém, não pode ser utilizado como fonte inesgotável, mesmo que o próprio sistema educacional cobre o conteúdo ali exposto.

O professor em sala de aula é regido por cordas invisíveis que, por vezes, o limita. E por fazer parte desse cenário não pode cortar essas cordas, mas pode dar voltas em sala de aula. E a música permite isso, que o professor dê voltas em sala de aula enaltecendo a discussão de minorias políticas e da diversidade que ainda são exceções na elucidação da história do Brasil, promovendo uma Educação democrática, colaborativa, horizontal e emancipatória.

A função afetiva que a música causa nas pessoas e seu uso metodológico se enveredam por uma ponte entre docente e discente. Atua como uma chave que abre portas para o conhecimento, como uma faísca que acende a chama da aprendizagem, como uma fonte inesgotável de ouvir e, assim, aprender, efetivando o saber. Ela é fluida, atemporal, educativa, híbrida, comporta todas as tribos e afaga todos os ouvidos. Almeida (2016) destaca que:

A música não é apenas um elemento cultural neutro, pelo contrário, é formadora de opiniões, um veículo de comunicação, que zela ou cria costumes, constrói ou destrói valores, tem o poder de unir ou dividir pessoas e/ou nações, pode libertar, quanto aprisionar [...] (ALMEIDA, 2016, p. 55).

Ao ser levada para sala de aula, sendo fonte de promoção da formação ou desconstrução de opinião, incita a reflexão. Gilio (2000, p. 14) defende que a música se consolida enquanto “um recurso didático simples, dinâmico, contextualizado, que se aproxima da realidade do jovem, ajudando no diálogo entre professor e aluno”. Para Ártemis (2018), a música “[...] contribui para trazer formas diferentes de ensino em sala de aula”, serve de canal comunicativo entre docente e discente.

Contribui para a superação da falta de interesse dos alunos em aprender. Para o comprometimento pessoal dos alunos nas tarefas escolares. E em como o professor pode fazer com que haja interesse dos seus alunos pela disciplina. Tapia e Fita (2006) afirmam que a palavra-chave é motivação, visto que:

Os processos de ensino-aprendizagem são satisfatórios quando se estabelece uma conexão, uma sintonia entre o professor e os alunos, uma cumplicidade. Isso só determinados professores-artistas são capazes de fazer. Como nos meios de comunicação audiovisual, alguns profissionais comunicam mais que outros (TAPIA; FITA, 2006, p. 90).

Podemos compreender a música com um viés motivacional. Ela se enquadra em uma arte educativa e o professor, um artista, já que é o modo como o docente

direciona as cifras musicais em som e em letras na sala de aula, que agrega valor pedagógico a tal ferramenta metodológica. A música é um recurso simples, motivador que pode ser utilizada como um elemento pedagógico, porque contribui tanto com o desvencilhamento do uso contínuo e limitante do livro didático, quanto para despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos históricos e sociais.

David (2016, p. 1) denota que “privilegiar a linguagem musical no ensino de História significa construir conhecimento, por meio de um recurso didático motivador e prazeroso que envolve larga possibilidade de trato metodológico”.

Na medida em que a música integra a vida dos sujeitos, atuando enquanto veículo de diversão e lazer, também pode ser educativa desempenhando função pedagógica e colaborativa na elucidação da aprendizagem histórica. Essa linguagem didático-pedagógica pode contribuir no processo de elucidação do conhecimento, assim como pode enriquecer o arsenal metodológico do docente em formação.

### 3.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO INICIAL: O DISPOSITIVO MÓVEL E O SABER HISTÓRICO ESCOLAR NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Desde os primórdios até o século XXI, várias foram as invenções tecnológicas, artísticas e sociocomunicativas. Das primeiras formas de expressão, como as figuras rupestres, da fabricação de instrumentos e músicas à invenção da escrita, de um salto histórico até o computador e a efervescência da Internet. Das evoluções no modo de comunicar e de informar, da transição da tela; da pedra ao papel, do papel ao virtual. Da descoberta do próprio fogo, dos sons à sua criação e reprodução, de descobertas e invenções, em todos esses momentos históricos os homens e mulheres foram (e são) constituídos de inícios, fins, evoluções, revoluções, rupturas e (des)continuidades.

E assim se (re)faz a História. Das diversas e vastas inovações, incluindo os seus usos e práticas cotidianas, sociais, artísticas, culturais e, também, educacionais, diversas foram as transformações sociais e culturais ao longo do tempo. Seria o historiador um descobridor, inventor, inovador ou um artista? Logo veremos!

Assim como a sociedade se apresenta, a escola também precisa se inovar, renovar, ser campo de descoberta, se reinventar, ser arquibancada para a plateia que abriga, palco para os artistas (professores) e os protagonistas (alunos) que se

apresentam. Para Albuquerque Júnior (2007), sob a égide de uma análise histórica, inventar, constitui um ato de (des)continuar, de romper, condicionado ao diferente e singular.

Pensar essa definição no âmbito escolar-educacional, requer compreender que as relações pedagógicas, a partir das repercussões sociais e digitais, são passíveis a invenções e reinvenções para atender às novas perspectivas do meio, rompendo com o modelo de ensino positivista, reprodutivo, neutro e arcaico. Empregando a potencialidade das tecnologias digitais, permeadas por uma ação distinta e de acordo com sua temporalidade sociodigital. Inovar não atribui apenas a questão digital, ou seja, não é apenas a inclusão de aparatos tecnológicos em sala de aula, mas seu direcionamento pedagógico, sua vertente educativa, assistiva e imbricada ao processo metodológico e de aprendizagem, como denota Ramos (2019):

Inovar é sermos capazes de empurrar a fronteira do conhecimento e prover ao professor o acesso a esse conhecimento para assegurar a nossos alunos o direito à aprendizagem, fazendo isso de maneira colaborativa com a sociedade, trabalhando todos juntos em prol de uma Educação de qualidade. Sem esse compromisso, não haverá Educação, nem inovação. E temo dizer, não haverá futuro (RAMOS, 2019, p.77-78).

O autor chama a nossa atenção da empregabilidade de metodologias digitais no campo escolar-educacional, para que ultrapassem a questão de manuseio, perpassando por implicações que desencadeiam o aprendizado e que seja de conhecimento e acesso ao professor. Nesse sentido, refletir sobre o futuro da Educação mediante as novas insurgências sociais requer pensar sobre um professor do futuro. Demo (2004) defende que para isso é necessário que o docente demonstre diariamente que sabe se reeducar. É um processo conjunto e contínuo: escola-professor-aluno.

Da mesma forma que a música está presente no cotidiano das pessoas, influenciando e interferindo do modo de interagir no meio social, as tecnologias digitais também exercem forte influência, modificando suas vidas, ressignificando seus espaços e até o tempo de cada um. Duarte (2015, p. 139) destaca que “mais do que ferramenta operacional, tecnologia é cultura e, como tal, interfere na configuração de modos de ser e de pensar, visões de mundo, conceitos e preconceitos, identidades, e de novas subjetividades também”.

Logo, ela não reside em um instrumento operacional desprovido de interações e percepções sociais e culturais, pelo contrário, assim como a música, as tecnologias digitais fazem parte da vida dos sujeitos, enquanto veículos de lazer, diversão e, por conseguinte, socialização.

Para a residente Íris (2018), a utilização desses recursos digitais na formação docente do historiador está na aprendizagem do conteúdo e da experiência para a realização de uma possível prática educativa. Já Ártemis (2018), defendeu o fato de que elas “auxiliam no ensino-aprendizagem, principalmente para pesquisa ou para se tirar dúvidas, auxiliando na produção de atividades”. São mecanismos de busca e pesquisa que incrementam as aulas de História, aliadas da ação pedagógica do professor.

O dispositivo móvel, em especial o celular, enquanto produto resultante dessas revoluções digitais é utilizado por todos, independente da faixa etária. Seja para qual for a atividade, em todos os momentos e ambientes, ele é usado pela facilidade de portabilidade, manuseio e transporte. É utilizado por adultos, idosos, crianças, adolescentes, jovens, para se comunicar, seja através de ligações ou pelas redes sociais (Facebook, Instagram Twitter, WhatsApp, etc.); para tirar fotos, ouvir músicas, jogar, entre outras inúmeras funções que um smartphone comporta.

Embora seja recorrente, principalmente na vida dos adolescentes e jovens, as tecnologias digitais e, em destaque, o celular, não se limitam à esfera do entretenimento, do passatempo, pelo contrário, mesmo que não tenham sido planejadas para efetuar o processo de ensino, podem ser (re)pensadas como instrumentos de alcance à aprendizagem. Mais que instrumentos neutros e impassíveis de opiniões e práticas, as tecnologias digitais podem ser educativas, desempenhando função pedagógica e colaborativa na elucidação da construção do conhecimento.

Para Afrodite (2018), a inclusão do celular nas aulas de História, mediado pela música, permite, na prática educativa do residente, auxiliar nas aulas e aprendizado dos alunos, conforme enfatiza: “Penso que ajudaria bastante, pois os alunos carecem de um aprendizado, de certa forma, interativo, divertido. Mas que vise o real aprendizado do conteúdo”. Ela ainda acrescentou que apesar de não gostar, reconhece que se articulado e usado de maneira consciente o celular e a música podem promover um ensino de qualidade, além de ser uma nova didática. Não apenas

ela, mas os demais residentes também reconheceram a importância desse uso na construção do conhecimento histórico.

Se a Educação é fruto do seu tempo e espaço, os alunos também são, já que para a História, o objeto de estudo é o ser humano. E no campo educacional, a legislação e os documentos normativos giram em torno do discente, ele é o foco e a razão de realização de um processo pedagógico democrático, igualitário, equitativo, o qual precisa atender as suas singularidades.

Dessa forma, repensar, planejar e efetuar tal processo é necessário observar e investigar como são os alunos da Educação Básica. É fundamental conhecê-los e reconhecê-los. A ação educacional seja de cunho interna (escola) ou externa (formação inicial), não alcança tal êxito sem levar em consideração as faces e visões de mundo dos alunos. Por isso que o PPP do curso de história destaca que o professor carrega conhecimento mediato, advindo de seu estudo e pesquisa histórica, o qual deve dialogar com as vivências dos alunos, ou seja, com seu conhecimento imediato fruto de suas ações e experiências cotidianas.

Analisar as escolas para observar e investigar seu público, reflete diretamente na construção de legislações educacionais, nas elaborações de políticas públicas que tratam diretamente do discente e de sua formação cidadã, como também da formação docente, seja inicial ou continuada. Nesse sentido, deparamo-nos com alunos adolescentes, em particular, anos finais do ensino fundamental e médio, imersos nas redes sociais, com acesso à Internet, muitas vezes nem têm acesso a uma rede de esgoto, mas possuem smartphones de última geração, quando a própria casa nem tem reboco. Muitos não têm nenhum livro de cabeceira, mas esta função é ocupada pelo celular, e os únicos livros que têm contato, nem sempre de bom grado, são os didáticos com capa rasgada, rabiscados, descuidados revelando seu desinteresse.

Embora o papel da escola na atualidade, mediante as transformações sociais e os avanços técnico-científico, seja englobá-las, ainda é incipiente, pois as mudanças e avanços tecnológicos da segunda metade do século XX até hoje não adentraram à escola. Isso não quer dizer que não houve a presença ou o uso de recursos digitais, pelo contrário, o aparelho de DVD, a televisão ainda estão presentes na escola bem como o notebook, o Datashow. Porém, utilizados de maneira ainda reprodutiva e expositiva. A escola ainda não se atualizou, mesmo estando em pleno século XXI, visto que as tecnologias digitais não adentraram à escola como deveriam: como recursos metodológicos que auxiliam e potencializam o processo de ensino e

aprendizagem, muitas vezes está na contramão dessa relação. A respeito disso, Costa (2003), em entrevista com José Carlos Libâneo, acrescenta que:

Se pensarmos dentro desse quadro do mundo contemporâneo, muitas vezes me questiono como é que a escola, com toda a sua inteligência, hoje, seja em termos materiais - porque sabemos que a escola não acompanha os avanços tecnológicos, ela não a acompanha, não incorpora e não consegue se dar conta de tudo que está aí - seja em termos da precariedade da formação, atendimento e remuneração dos recursos humanos que nela atuam, como ela poderia acompanhar essas mudanças (COSTA, 2003, p. 38).

A autora chama nossa atenção para as simplificações da escola frente à era digital, do modo como ainda é incipiente entre seus muros, seja por questões de precariedade, seja por problemas de formação. Embora a escola tenha sido pensada, planejada e executada a partir das perspectivas sociais, ela ainda é embrionária no que se refere à participação dos recursos digitais na prática educativa.

Em entrevista a Costa (2003), Neto (2003) sai em defesa da escola em meio à modernidade. O autor alega que “não é uma questão de usar ou não usar novas tecnologias; essa não é uma questão que esteja só na superfície das práticas escolares” (NETO, 2003, p. 113). Seu uso no espaço escolar não é desprezioso e nem meramente instrucional, mas imbricado à dinâmica dialógica e pedagógica no decorrer da aprendizagem.

É entender que a educação é antes de tudo um ato político por se tratar diretamente das relações sociais e, embora a tecnologia não seja uma prática social, ela assiste tal prática na medida em que possibilita e facilita a interação com (e entre) as pessoas.

Propor uma prática pedagógica que seja significativa mediante a era digital em que estamos submersos, torna-se necessário buscar novas ferramentas, sobretudo digitais, que agreguem valor pedagógico à prática docente implicando no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, vale repensar uma educação na contemporaneidade, a partir do prisma do universo digital que influencia e reverbera, determinantemente, o tempo, espaço e sujeitos, afetando diretamente suas relações com o meio e consigo mesmo. Assim, é preciso compreender as contribuições dos recursos digitais no campo educacional. A música é uma fonte e as tecnologias digitais são instrumentos que auxiliam e contribuem no processo de

elucidação do conhecimento, porque enriquecem o arsenal metodológico do docente e, conseqüentemente, dos discentes em formação básica.

Não só as relações sociais, culturais, econômicas e políticas são fluidas, híbridas, mas também educacionais, e, principalmente, históricas. Raul Seixas, na música “Metamorfose Ambulante”, destaca: “eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. O processo de mudança que a estrofe destaca, sob a luz do cenário educacional contemporâneo, requer renovação do papel não apenas da escola, mas também do professor, principalmente de sua formação inicial, diante do impacto das tecnologias digitais, enxergando e dando protagonismo ao discente em ascensão. A exemplo disso, temos as influências, o acesso dos alunos à Internet, utilizando-a como fonte de pesquisa, usando os celulares na elucidação do saber histórico em sala de aula.

Para Hera (2018), o uso do celular é uma metodologia inovadora que surte efeito no processo de ensino, modificando a rotina de uma aula gerada a partir do livro didático, do quadro:

Tem como benefício a exploração de um lado mais criativo dos alunos. Independentemente das áreas acadêmica e profissional pelas quais esses estudantes venham a se interessar, é sempre importante que a inovação e a imaginação façam parte do raciocínio e da prática cotidiana desses indivíduos em formação. Eles compreendem o assunto de forma mais diferenciada e não fica só na rotina de uma aula (HERA, 2018).

Se a esfera educacional requer transformação mediante a presença e interferência dos aparatos digitais, no ensino de História não é diferente. Mesmo que ainda seja embrionário, aos poucos, as tecnologias digitais estão sendo incluídas no arsenal instrumental da construção do conhecimento histórico seja no nível superior, ou no básico. A Nova História Cultural, promovida pela Escola do Annales, também permitiu que as tecnologias digitais passassem a compor o arsenal do saber histórico, visto que se encaram como novas linguagens que potencializam a prática educativa e ainda mais o ensino de História. De acordo com Barros (2013), a História perpassa por uma configuração permanente e que tem se acelerado com o precipitar da vida moderna embargada pelas revoluções contemporâneas.

Como alega o autor, a história é um universo em expansão. Barros (2013) destaca a singularidade dos homens e mulheres na contemporaneidade que são testemunhas do processo histórico de várias épocas, correspondendo a um

historiador também contemporâneo. Já que o objeto dessa ciência, o ser humano, confunde-se com o próprio agente, ambos preexistem no mesmo tempo e espaço, é como se fosse uma linha tênue entre fazer História e a escrita dela. Ou seja, da mesma maneira que o historiador é um profissional é também um sujeito agente histórico. Assim:

[...] um historiador contemporâneo que presenciou, como ser humano, grandes e radicais transformações no decorrer de sua própria vida- um historiador que se acostumou à mudança mais acelerada e que, concomitantemente, produz uma historiografia em permanente configuração (BARROS, 2013, p. 16-17).

Diante dos avanços tecnológico e científicos, esse sujeito é um investigador do seu próprio tempo, imerso, integrante e participante das desventuras sociais, culturais, digitais atuais.

Reconhecendo o papel que as tecnologias digitais desempenham em sociedade e, principalmente, na vida dos jovens e adolescentes, a legislação educacional direcionada tanto à educação básica quanto à superior, no que diz respeito às políticas de formação de professores, denota a necessidade de formar um cidadão e também profissional que saiba lidar com as potencialidades e as implicações dos recursos digitais.

O Conselho Nacional de Educação (2015) destaca a importância do uso das tecnologias digitais para o aperfeiçoamento da ação pedagógica e conseqüentemente da formação inicial dos professores. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio elucidam essa instância de inclusão digital.

Os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) trazem que a nova sociedade, advinda das revoluções tecnológicas, “[...] e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada” (BRASIL, 2002, p. 23). Por isso a necessidade de (re)pensar em uma prática pedagógica que as coloquem em ação, surge a perspectiva de lançarmos os nossos olhares sobre a formação inicial, em particular, no Ensino de História, sob a ótica da Educação Básica.

Na era digital, as informações são fluidas e efêmeras, a sociedade tem acesso direto a elas o tempo todo sem precisar de nenhuma mediação de outrem. Desse modo:

Se a escola e a universidade ainda não exploram devidamente a internet na formação das novas gerações, estão na contramão da história, alheias ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social e exclusão cibercultural (SILVA, 2010, p. 38).

É fundamental que as escolas de ensino superior e básico agreguem as tecnologias digitais em suas atividades formativas, reconhecendo suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem. A formação inicial, em particular, deve propor meios e mecanismos que possibilitem que os formandos de licenciatura em História aprendam como usar de maneira pedagógica esses recursos digitais, como bem defende Marques (2010):

O ensino de História, como outras disciplinas também requer que o professor tenha conhecimento e saiba utilizar as ferramentas tecnológicas, embora haja indícios de que o uso das tecnologias digitais tem sido lento ou ainda não foram incorporadas às práticas pedagógicas (MARQUES, 2010, p. 7).

Não apenas o ensino do saber histórico escolar, mas, principalmente, do ensino superior deve privilegiar a presença das tecnologias digitais em seu processo formativo, haja vista que o formando não deve ser detentor apenas dos conhecimentos científicos, conteudistas, mas também dos metodológicos e pedagógicos. Assim, o professor de História é resultado de uma tríade formativa: os processos historiográficos, pedagógicos e metodológicos.

Frente às influências e interferências das tecnologias digitais percebidas nas fronteiras móveis entre os muros do espaço social e educacional, os PCN do Ensino Fundamental destacam que é primordial “que a instituição escolar integre a cultura tecnológica extra-escolar dos alunos e professores ao seu cotidiano, é necessário desenvolver nos alunos habilidades para utilizar os instrumentos de sua cultura” (BRASIL, 1998, p. 139).

No campo do ensino do contexto atual, as tecnologias digitais contribuem para o saber o saber histórico escolar, visto que também fazem parte do cotidiano dos indivíduos e estão presentes na vida dos jovens que se encontram na fase final da Educação Básica. Elas podem ser consideradas instrumentos metodológicos utilizados em sala de aula, principalmente, porque o celular<sup>73</sup> é muito utilizado pelos alunos de forma clandestina, irregular, sem a autorização da escola e nem permissão

---

<sup>73</sup> Mesmo sendo proibido pela Lei n.º 2.246-A, de 2007 o seu uso na escola sem fins educativos.

dos professores. Daí a necessidade de pensar em uma prática pedagógica que, ao invés de punir o aluno que a utiliza, ressignifique a participação do celular em sala de aula.

Para Ártemis (2018), além de estabelecer uma comunicação entre docente e discente, o celular é um meio de se informar e estudar. Em sites de busca, ela destacou o Youtube para tirar dúvidas, pois auxilia no estudo e pesquisa, além de que é uma ferramenta inovadora. Os demais residentes também deram ênfase às potencialidades do celular em sala de aula, exaltando a dinamicidade proporcionada, o dialogismo e a problematização advindo da sua função em levar a música para o ambiente da aula.

O ensino de História na Educação Básica é, antes de tudo, um desafio, visto que a maioria dos discentes não tem nenhum interesse pela disciplina, por acreditarem que nada vai acrescentar às suas respectivas vidas. A falta de interesse da turma pelas aulas de História ocorre porque os discentes possuem uma visão limitada sobre o saber dessa área. Aham que aprender História é decorar todo o livro didático e que nada lhes acrescentará a sua formação enquanto cidadãos.

A introdução dos celulares em sala de aula, mesmo este sendo proibido por lei, sempre encontra alguma “brecha”, isso porque algum aluno sempre encontra um jeito de usá-lo às escondidas para acessar às redes sociais, jogar, tirar fotos. Desse modo, é singular perceber a educação na contemporaneidade, assim como o processo de formação inicial, o qual deve partir do prisma tecnológico, das suas influências, percepções e interações permitidas.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, nº 1 de, 18 de fevereiro de 2002 delega as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no artigo 2º, do inciso VI. E preconiza “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002, s/p).

A relevância de inclusão das tecnologias digitais na formação inicial está em preparar os futuros docentes a lidarem pedagogicamente com esses novos instrumentos metodológicos. Não é apenas saber ligar, desligar um datashow, manusear um notebook, fazer um slide no PowerPoint ou usar o celular, é sobre aprender a dar empregabilidade pedagógica a esses aparatos tecnológicos. Como destaca Freire (2002):

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (FREIRE, 2002, p. 12).

A formação inicial se fundamenta seguindo a mesma lógica do ato de velejar frente ao impacto das tecnologias digitais na Educação, em busca de conhecer as potencialidades dessas no auxílio da prática pedagógica.

Em uma entrevista concedida ao jornal Zero, Ruben Alves (CARDOSO, 2011)<sup>74</sup> defende a tecnologia enquanto “panela”, destacando a importância do papel do professor em direcionar seu uso: “as tecnologias, em si mesmas, são como qualquer objeto tecnológico: como um canivete, um serrote, um martelo, um bisturi [...]. Tudo depende de como elas vão ser usadas” (CARDOSO, 2011 – JORNAL ZERO). Ele acrescenta que:

[...]: não basta você ter panela boa pra ter comida boa. Tecnologia é panela. Você precisa ter um grande cozinheiro, ele é quem faz a comida boa. A mesma coisa com as tecnologias. Os artefatos tecnológicos em si podem nos tornar mais imbecis, mais incapazes de pensar. Você pensa que, apertando um botão, vai conseguir alguma coisa. Você pode usar um canivete para matar ou para descascar laranja. O ponto nevrálgico de todos estes programas é a inteligência e o desejo do professor. Ele é quem vai reger a orquestra, entende? Não basta você ter os instrumentos. Ter os instrumentos não vai fazer música bonita (CARDOSO, 2011 – JORNAL ZERO).

As políticas educacionais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (2017), destacam, em uma de suas competências, a compreensão, utilização e criação das tecnologias digitais de informação e comunicação a partir de um direcionamento crítico, significativo, reflexivo e ético nos diversos âmbitos das práticas sociais e escolares, como meio de comunicação, de acesso e disseminação às informações, na produção de conhecimentos e na resolução de problemas, exercendo assim, protagonismo e autoria na vida individual e coletiva.

---

<sup>74</sup> CARDOSO, Diego. Pedagogia desconectada Netbooks na sala de aula divertem alunos e desafiam professores. **Zero**. São Paulo, jun. 2011. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/entrev/jornal-Zero-pedag-descon.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

Os PCNEM (BRASIL, 2002) denotam a inclusão desse viés digital e metodológico, em específico, o ensino de História no que diz respeito à esfera cultural, sob a ótica da Antropologia, determinando que:

A aproximação entre a Antropologia e a História tem sido importante, dando origem a abordagens históricas que consideram a cultura não apenas em suas manifestações artísticas, mas nos ritos e festas, nos hábitos alimentares, nos tratamentos das doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a *Internet*, os tambores e a música (BRASIL, 2002, p. 22).

Os postulados oficiais destacam a importância da Antropologia no processo de abertura de fontes condizentes à Historiografia, permitindo que esse campo abarque esferas e práticas sociais pertencentes aos indivíduos. Os PCNEM (BRASIL, 2002) garantem como prerrogativa nas aulas de História a música e a tecnologia digital, a partir do destaque da Internet, no campo educacional.

Essa aproximação estabelecida entre a História e a Antropologia é estabelecida durante a transição da década de 1960 para 1970, em que a História se reinventa metodologicamente para sair da marginalização a qual seria submetida devido a seu modo de reescrita do século XIX, o qual era fechado e prioritário à história política e econômica, com protagonismo maciço da elite e fontes, determinantemente, oficiais. Em consequência, as matrizes científicas que surgiram na época, a Antropologia por exemplo, permitiram novas perspectivas que estavam imbricadas ao social, protagonizando as insurgências culturais.

Com a Escola dos Annales, para se manter invicta, ressurgindo das cinzas com uma Fênix, a História abriu seu campo historiográfico, permitindo a abertura de múltiplas possibilidades aos sujeitos históricos e, sobretudo, às fontes e ferramentas didático-pedagógicas. Como resultado dessa abertura do campo metodológico historiográfico, podemos compreender a música como uma ferramenta didático-pedagógica, já que possui uma função socioeducativa.

Com as insurgências da contemporaneidade, em destaque para a era digital e sua constante presença e influência na vida social dos jovens e no contexto escolar, a História deve se atualizar para o seu público. Ela deve se adaptar, assim como o professor de História também deve fazer o mesmo diante dessas novas possibilidades. Por isso a necessidade de repensar a formação inicial sob a égide da

era digital. Trazendo para a sala de aula as tecnologias digitais como uma aliada na prática docente, ao invés de reprimir o aluno que usa o celular em sala de aula para jogar, tirar fotos. É preciso incluí-lo de forma pedagógica.

Assim como o camaleão que possui a capacidade de mudar de cor, conforme a superfície que tem contato, a História deve se adequar às novas possibilidades metodológicas. O professor tem que se adaptar, porém, não pode se anular diante dessa interferência digital em sala de aula, que pode tornar sua prática significativa e conseqüentemente atrativa para o seu público.

É necessário “adaptação” e não “anulação”. O professor deve estar consciente de que forma deve utilizar essas tecnologias digitais em seu espaço de atuação, como torná-las auxiliadoras na efetivação do processo de ensino-aprendizagem e não como um mero acessório de incentivo e recreamento em sala de aula.

As tecnologias também podem ser consideradas como uma nova linguagem metodológica educacional, fruto dessa abertura historiográfica na década de 1970. Visando propor um ensino de qualidade que atenda às prerrogativas da sociedade atual, já que esta se encontra em constante transformação cultural e social, a partir de seu contato com os aparatos tecnológicos.

Kenski (2003, p. 2) suscita que “a ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera a nossa forma de viver e de aprender na atualidade”. O avanço tecnológico ressignifica os espaços e o tempo e os próprios sujeitos, sendo a Educação fruto do seu tempo, logo, o modo de viver e aprender passam a ser regidos a partir das influências e interferências da Era Digital. Desse modo, assim como a música e a História não são neutras, as tecnologias digitais também não são, visto que estão embargadas de signos e significados que transformam o tempo e o espaço. Silva (2007) demonstra que:

Desde o final do século XX, com maior difusão dos computadores pessoais e o acesso crescente à Internet, a informação e a comunicação passaram por transformações muito significativas, tanto na esfera da vida cotidiana (lazer, convívio pessoal) quanto em atividades especializadas de trabalho e pesquisa, que incluem o processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2007, p. 109).

Karnal (2012) atenta para o uso das tecnologias em sala de aula para transformar o meio, desde que seja significativa no processo de ensino aprendizagem e não se

enverede por uma acepção decorativa. No que diz respeito ao ensino de História, essa realidade tecnológica não pode passar despercebida, pelo contrário, não é porque ele se atém a uma percepção de memória que não se possa se atualizar, até por que desde a renovação historiográfica, isto se tornou possível: pensar o processo de ensino aprendizagem histórica a partir de várias possibilidades, tais como as tecnologias digitais. Marques (2010) defende que:

Para a construção do conhecimento histórico, o professor deve organizar seu trabalho pedagógico baseando-se em fontes históricas diversas como documentos escritos, iconográficos, registros orais, testemunhos de história local, fotografia, cinema, quadrinhos, literatura e informática (MARQUES, 2010, p. 5).

Ao enunciar a informática, o autor proporciona a discussão das tecnologias no ensino de História, o qual deve estar conectado às prerrogativas da sociedade tecnológica atual, para que assim se efetive um processo de ensino aprendizagem significativo, que se desvencilhe do método tradicional. Contribuindo para que os alunos, a partir do uso do celular, que é um produto tecnológico, usem e sintam-se parte integrante e ativa na construção da aprendizagem histórica. Que percebam o ensino de História como necessário à sua formação crítica, cidadã, que desmistifiquem o estereótipo de que o saber histórico é estático, imutável. Que essa nova configuração de ensino possa incitar a discussão, a reflexão e isso pode ser permitida por meio da música levada em sala de aula sob o aparato tecnológico.

Sobre essa questão de inclusão do celular nas aulas de história, mediado pela música, na prenúncia da sua prática docente como residente, Hera (2018) apontou que ela é um mecanismo que desperta a pesquisa, estudo e valorização étnica. Segundo ela,

a música nesta situação pode ser utilizada como uma ponte que motiva professor e aluno. A música pode exibir como o cidadão vê a sociedade em que vive, e é a partir do diagnóstico da expressão corporal e argumentação crítica que aluno pode demonstrar o que se subtende ser a visão que o mesmo tem do mundo e dos valores humanos (HERA, 2018).

Observamos que celular e música se constituem como uma metodologia que possibilita o desenvolvimento argumentativo e crítico do alunado, advinda através das análises e interpretações das canções que carregam em seu teor as visões de mundo,

as sociais, particulares ou públicas, engajadas das percepções de quem a compôs e de quem a interpreta.

Diante disso, a figura imagética da história e seu ensino na contemporaneidade se apresenta da seguinte maneira:

**Figura 45 – CLIOTEC**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

A figura foi criada pensando no objeto de estudo desta pesquisa e nos elementos importantes que são sua base: o Ensino de História, a música, as tecnologias digitais e a renovação historiográfica percebida ao longo dos anos 2000, frente a Era Digital. O professor de História encontrará, seja em nível fundamental ou médio da educação Básica, adolescentes e jovens que são nativos digitais, que dominam, embora não educacionalmente, mas como veículo de lazer, diversão e socialização as TDIC<sup>75</sup>. E o professor, imigrante digital, também pode dominar essa arte e prática tecnológica. Só que, muitas vezes, esse profissional não tem formação, conhecimento de como dar empregabilidade educativa a esses instrumentos tecnológicos, que tiram a atenção dos alunos, mas que são usados por estes para ouvir música, tirar foto dos colegas e até mesmo do professor, durante a aula.

Como a música pode se tornar uma aliada na construção do conhecimento histórico em sala de aula, as tecnologias digitais também podem desempenhar tal função, desde que sejam assistidas, orientadas e direcionadas metodologicamente pelo professor. Conforme já discutido, os Parâmetros Nacionais Curriculares do

---

<sup>75</sup> Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Ensino Médio (BRASIL, 2000) destacam a importância da inclusão de novos objetos metodológicos no debate historiográfico. Há a necessidade da História, assim como de seu profissional se atualizar, diante das aspirações tecnológicas contemporâneas, que respingam na imagem e comportamento social do aluno (em seu modo de agir, pensar) e que interferem diretamente na esfera educacional.

Portanto, percebemos que as tecnologias digitais no ensino dessa disciplina e na formação docente do historiador são primordiais para se estabelecer um processo de ensino aprendizagem significativo, atual e em consonância com as políticas educacionais que estabelecem, bem como para um processo formativo que esteja atento a essas mudanças socioeducacionais.

Por isso a relevância de termos refletido sobre as contribuições dos residentes, bem como dos documentos normativos educacionais, que dão respaldo a essa necessidade de buscar efetivar o uso metodológico de tais recursos digitais, principalmente do celular. O qual é o aparelho digital mais comum entre os jovens e adolescentes e um dos meios de superar a precarização escolar na falta desses tipos de metodologias.



Elaboradora: Marcila de Almeida

*“Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz”  
(Almir Sater).*

## **CAPÍTULO 4 – AS TEMÁTICAS HISTÓRICAS NAS REPRESENTAÇÕES MUSICAIS: EDUCANDO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COM O CIFRAS HISTÓRICAS**

Este capítulo se dedica à explanação da prática do uso da música e das tecnologias digitais, a partir do celular por meio do aplicativo Cifras Históricas, com licenciandos do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande/PB, participantes da Residência Pedagógica. Nossa proposta foi perceber e investigar de que maneira tais recursos potencializam a formação do historiador, além da própria construção do saber histórico na Educação Básica, contribuindo para a formação inicial e escolar. Para isso, recorreremos à utilização, e posterior análise, de um questionário de sondagem, o qual foi base para a escolha e elaboração das oficinas temáticas; além de uma entrevista grupal com os residentes.

A ação educativa pautou-se em dois momentos: primeiro, por um trabalho direto com os residentes na universidade; inicialmente, através de conversas no grupo de WhatsApp “Clizap”; posteriormente, com oficinas temáticas, que mostraram como utilizar o aplicativo Cifras Históricas em sala de aula. No segundo momento, ocorreram as ações pedagógicas desenvolvidas pelos residentes nas suas respectivas turmas da Residência Pedagógica. Apresentaram como trabalhar a música e o aplicativo com os alunos e como, a partir deste, puderam ressignificar a construção do saber histórico escolar.

### **4.1 “POIS VEJO VIR VINDO NO VENTO, O CHEIRO DA NOVA ESTAÇÃO”: AS FALAS DOS RESIDENTES EM FOCO**

Assim como as dimensões historiográficas na contemporaneidade alcançaram patamares longínquos que perpassam pelas questões bibliográficas, documentais, lugares físicos e virtuais, sendo espaços de articulações e desarticulações sociais, assim também se caracteriza o ofício do historiador em formação docente. Entremeando-se por novas práticas de ensino e aprendizagem, por novos meios metodológicos e fontes diversas, que contemplam a construção acadêmica e profissional do licenciando do curso de História. Destacamos aqui como fonte e, ao mesmo tempo, instrumento metodológico a música e as tecnologias digitais na formação docente, tendo como campo investigativo a Residência Pedagógica.

Para compreendermos as primeiras impressões e construções pessoais, acadêmicas e profissionais dos residentes com relação à música, às tecnologias digitais, à formação docente e à Residência Pedagógica, aplicamos um questionário de sondagem. O intuito foi apreender a maneira com a qual esses colaboradores conviviam e interagiam com tais conceitos expostos. No total, foram 16 questões que tiveram como objetivo compreender as relações deles em contato com a música, com as tecnologias digitais em âmbitos pessoais e profissionais, ou seja, em suas realidades paralelas: privada, enquanto indivíduo social e histórico, pública, enquanto licenciandos de História.

O primeiro questionamento investigou a relação dos colaboradores em contato com a Residência Pedagógica, a partir dos motivos que fizeram com que participassem desse Programa de formação docente. Nossa intenção foi apreender um pouco da relação acadêmica e profissional deles em contato direto com a universidade e paralelo com a escola.

De acordo com as respostas coletadas, foi possível perceber que os residentes compreendem a Residência como uma oportunidade de ingresso no mundo profissional, uma vez que se preparam para o mercado de trabalho, por intermédio da experiência prévia. Atuam enquanto um docente à frente de uma sala de aula, agem de maneira autônoma em uma turma da Educação Básica e com isso galgam o aperfeiçoamento da teoria e prática de ensino, como também adquirem formação profissional.

Este é o objetivo do Programa: possibilitar os graduandos terem uma aproximação maior e direta com o espaço escolar e com os discentes, transformando o conhecimento adquirido/construído na universidade em mecanismo pedagógico de ensino-aprendizagem para serem implantados na escola. Ricci e França (2011) abordam a experiência da Residência Docente que foi desenvolvida no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e denotam o mesmo princípio do atual Residência Pedagógica lançado pela Capes, que é institucionalmente possibilitar uma política que integre os desafios diários da Educação Básica com as problematizações, em particular, do ensino de História, ao passo que desconstrói a separação didático-metodológica entre teoria e prática, pesquisa e ensino, construção e reprodução de saberes histórico. Para elas:

A experiência compartilhada, dialogada com pares e profissionais experientes tem proporcionado ao residente a liberdade no desenvolvimento e avaliação de suas práticas ressignificando o ideal, o gosto pela educação (RICCI; FRANÇA, 2011, p. 16).

As pesquisadoras evidenciam o aprendizado adquirido através da prática cotidiana de ensino proporcionada pelo Programa na medida em que contribui para os princípios de liberdade e autonomia intrínsecos as suas práticas educativas, construídos ao longo do processo formativo docente. Sobre a primeira questão do questionário relacionada ao motivo de participação no Programa pela UEPB, Apollo (2018) destacou a possibilidade de:

[...] buscar adquirir uma experiência no lidar com o aluno, no lidar em sala de aula fato que só conseguimos essa bagagem na própria sala de aula, ademais o Residência proporciona que testemos em sala de aula estratégias educacionais. A escola é nosso laboratório por esses motivos eu quis ir para o Residência (APOLLO, 2018).

Para ele, o Programa se consolida como uma experiência singular, na medida em que possibilita a construção de uma bagagem profissional advinda da ação de exercer a função de professor em uma sala de aula no ensino básico. Ele enxerga o Programa como um espaço de desenvolvimento de estratégias metodológicas, conceituando a escola como um laboratório. É necessário acrescentarmos o pedagógico, visto que a função da Residência não se limita a um experimento e a escola meramente a um ambiente laboral, cujos alunos são cobaias humanas.

Silva (2001) defende “[...] a escola como sendo uma instituição cultural que merece assistência permanente e não como um simples laboratório para experimentos inconsequentes” (SILVA, 2001, p. 33). Ou seja, é necessário um cuidado ao lidar com o ambiente escolar, porque esse não é um campo de batalhas em que as universidades saem jogando bombas e acertando a tudo e a todos, até porque abriga um público e um palco com interesses, problemáticas, identidades diversas e específicas.

É necessário saber que se conceitua como um campo minado, por isso a importância de conhecer a fundo a realidade da escola e qual ação pedagógica ela precisa e como desenvolvê-la, para que possa surtir efeito, e é isso que a Residência proporciona. Essa proximidade entre universidade e escola, não deve se pautar em uma estrita relação de dependência exclusiva do espaço escolar, pelo contrário, é

uma ponte, na mesma proporção que a escola está avançando educacionalmente, a universidade também.

Concentrando-se no primeiro objetivo do Programa, o artigo 2º da portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018<sup>76</sup>, evidencia a necessidade de “aperfeiçoar a formação de discentes dos cursos de licenciaturas, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e teoria [...]” (PORTARIA 38, 2018). Logo, os residentes reconhecem a finalidade do Programa, seu direcionamento educacional e as perspectivas pedagógicas na sua formação docente.

O segundo questionamento articulou a contribuição da experiência da Residência Pedagógica na profissão do docente do historiador e, conseqüentemente, no saber histórico escolar. Uma maneira de apreender a relação entre os muros da universidade e da escola, de correlacionar o ensino superior com o básico, na medida em que possibilitou a imersão do licenciando no futuro ambiente de trabalho. As respostas se aproximaram, evidenciando, mais uma vez, a ideia da díade teoria-prática, vivenciada. Morrone, Cesana e Chede (2016) alegam que:

[...] a articulação entre teoria e prática no ensino/aprendizagem na formação docente por meio do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser integrando os cursos de licenciatura com a educação básica (MORRONE; CESANA; CHEDE, 2016, p. 17).

Para as autoras, o ponto chave desencadeado por essa ação integrada prática e teórica condiz com segmentos constituintes oriundos das diversas faces do aprender (conhecer, fazer, conviver e ser) do ensino e aprendizagem sob a égide da formação docente, atrelada às licenciaturas e ao ensino básico.

Sobre essa experiência prévia na Residência Pedagógica contribuindo com a profissão docente e sua ação no saber histórico escolar, Héstia (2018) apontou a “[...] elaboração de projetos e inovações na forma de ensino”. Ela ainda acrescentou acerca da “[...] experiência antecipada em sala de aula, saber como é na prática a relação entre docente e discente no convívio escolar e prática de ensino” (HÉSTIA,

---

<sup>76</sup> BRASIL. **Portaria Capes nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Ministério da Educação; o Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. Disponível em: < <https://www.semesp.org.br/legislacao/portaria-capes-no-38-de-28-de-fevereiro-de-2018/> >. Acesso em: 20 jul. 2019.

2018). Essas foram suas justificativas para a percepção que ela teve sobre o Programa em sua profissão e, por conseguinte, seu futuro exercício profissional.

Uma das bases institucionais do Programa, os residentes relataram, durante as oficinas, as suas atuações nas escolas através da elaboração de projetos. Eles destacaram o trabalho que realizaram sobre história e cultura afro-brasileira e a confecção de um livro pedagógico. O trabalho desenvolvido em projetos praticados pela Residência é destacado nos editais advindos da Capes. Há publicações internas pela Universidade Estadual da Paraíba, cujo objetivo central está de acordo com o projeto institucional registrado na Plataforma Freire, lançado pelo edital da Capes nº 6/2018:

Contribuir para a melhoria e aperfeiçoamento da formação inicial de licenciandos (as) [...] a partir da implementação de projetos que venham fortalecer a relação entre teoria e prática, bem como, a aproximação entre a UEPB e Escolas públicas (EDITAL CAPES, 2018).

Partindo do projeto inicial do Programa da Residência são criados internamente subprojetos para serem desenvolvidos nas escolas, com o intuito de fortalecer não apenas as questões formativas teóricas e práticas dos residentes, mas também estreitar o contato da universidade com as instituições públicas de ensino básico.

A terceira questão foi uma forma de compreender a proximidade afetiva dos colaboradores com a música, investigando se eles gostavam desse tipo de arte e por qual motivo. Todos alegaram gostar de música, destacaram que ela é relaxante, traz boas vibrações. Generalizar ao dizer que não existe ninguém na face da Terra que não gosta de música é permissível, haja vista que pode ter diferenças de gosto e ritmo. Ártemis (2018) respondeu que é “uma das melhores formas diferentes de ensino em sala de aula”, por isso que para David (2016) ela se consolida como uma fonte de pesquisa que se fundamenta na integração da forma e do conteúdo como meio de expressão, bem como referência de manifestação e contexto. A partir disso é visível a contribuição da arte musical nas artes do ensinar e aprender.

Na quarta questão, propusemos articular a importância da música no ensino de História da formação docente do historiador. Foi destacada a criatividade transposta pela música na construção do aprendizado, tornando-a divertida, visto que há canções que abordam contextos históricos. Íris (2018) destacou que ela possibilita “o desenvolvimento na utilização desse recurso para que possamos aprender e,

posteriormente, utilizar a música na prática, bem como na facilidade de aprendizado” (ÍRIS, 2018). A música se envereda por um canal comunicativo, socializante e, também, educativo, sendo facilitadora tanto do processo formativo do professor quanto da aprendizagem do aluno.

Para Héstia (2018), a articulação da análise da letra em consonância com a problematização do tema da aula proposta auxilia na crítica do docente historiador sobre a música. Constitui-se como uma fonte histórica e metodológica que potencializa o processo de ensino reflexivo e dinâmico, porque envolve e instiga. Eis a necessidade de fazer parte das práticas acadêmicas das licenciaturas para serem pedagogicamente implantadas no campo profissional do professor. Costa (2015) denota que na formação acadêmica:

[...] não podem se esquecer que estão formando novas gerações de professores e que esse trabalho também não possa apenas pela instrumentalização, mas sim, pela potencialização da capacidade reflexiva ligada ao ato profissional (COSTA, 2015, p. 19).

O uso da música se ampara na superação da instrumentalização para fortalecimento reflexivo da profissão, na medida em que ela se torna uma base, um aperitivo, quando não é o próprio prato principal que atrai a atenção dos discentes.

A quinta questão fez referência à importância que os residentes atrelavam à utilização das tecnologias digitais no ensino de História na formação docente. Eles reconheceram que ajuda a despertar o interesse dos alunos na aprendizagem, além de contribuir na didática do docente, conforme as palavras de Héstia (2018). Afrodite (2018) disse que as tecnologias dão acesso de maneira simples e fácil a diversos conteúdos, porém, ela enfatizou que devem utilizadas de forma consciente e adequada.

É perceptível a relevância metodológica dos recursos digitais na prática docente e, principalmente, em sua formação, porque se solidificam como janelas para o processo de ensino e aprendizagem significativo pautado em uma instrumentalização pedagógica partícipe desse processo educativo e formativo, desde que sejam orientados e utilizados de maneira consciente, reflexiva e transformadora. Costa<sup>77</sup> (2015) chama atenção para a formação acadêmica, na qual, não podemos:

---

<sup>77</sup> COSTA, Rodrigo de Freitas. O ensino de História e o mundo contemporâneo: reflexões de Hannah Arendt como inspiração diante dos desafios de ensinar História. Fênix Revista de História e Estudos Culturais. V. 12 ano XVII. N. 1. 2015.

[...] esquecer que estão formando novas gerações de professores e que esse trabalho também não passa apenas pela instrumentalização, mas sim pela potencialização da capacidade reflexiva ligada ao ato profissional (COSTA, 2015, p. 19).

Fazendo uma articulação com a pergunta e as respostas dos residentes e o pensamento desse autor, podemos entender que o uso das tecnologias digitais na formação docente não deve se pautar na instrumentalização por ela mesma, mas envolvida e participante de uma ação profissional que advenha da reflexão.

A questão seis retorna à discussão sobre a música em adjacência a formação docente sobre o prisma do Programa da Residência: “Na sua opinião, em que a inclusão da música na formação docente, a partir da Residência Pedagógica, pode contribuir para as ações pedagógicas no contexto da educação escolar no ensino de História?”. Todos os residentes alegaram que sim, enaltecendo a dinamização das aulas de História.

Ártemis (2018) alegou que as contribuições advêm do “desenvolvimento de atividade extras, sendo uma forma de melhor auxiliar no ensino-aprendizagem do aluno”. Nesse sentido, o ponto principal deu-se como elemento auxiliador da prática docente. Hera (2018) defendeu a contribuição desses recursos na facilitação do assunto na medida em que estimulam os alunos na participação da aula, envolvendo-os. Ela acrescentou a primordialidade das oficinas musicais no ambiente da sala de aula, pois elas instigam e engajam os discentes:

A música tem essa vantagem, já que desperta a atenção dos alunos, contribui para a concentração e o foco no momento da aula e ainda proporciona maior participação dos estudantes no processo de aprendizado (HERA, 2018).

Na mesma proporção que os residentes reconheceram as contribuições das tecnologias digitais na formação docente, também assim fizeram com a música. O trecho acima, enalteceu o “despertar” a atenção dos discentes, algo já mencionado com os recursos digitais.

A residente ainda defendeu a maior participação deles. Sobre a música no ensino de História, David (2016) acrescenta que sua utilização possibilita o desenvolvimento de dois trabalhos íngremes: a análise da letra da música, como um documento histórico e, ao mesmo tempo, como centro gerador que conecta temática da música e conteúdo programático. Ou seja, na mesma proporção investigativa da

canção como fonte, analisando as intenções do compositor ou de quem a interpreta, de seus posicionamentos políticos, suas visões de mundo. Observamos seu uso metodológico de maneira auxiliar na efetivação na construção do conhecimento histórico.

O seguinte questionamento: “Na sua opinião, a música, ao abordar temas históricos no contexto da Residência, mediada pelos aportes das tecnologias digitais, pode proporcionar a aprendizagem histórica do aluno na Educação Básica?” fez parte da questão 7. Esta buscou refletir por meio das respostas dos residentes as contribuições da música através das tecnologias digitais na construção do saber histórico escolar.

Nosso objetivo foi trabalhar nas questões, de maneira separada, tanto a Residência Pedagógica, a formação docente, a música quanto as tecnologias digitais, para em seguida tomá-las em conjunto, de maneira articulada e complementar. Todos responderam que sim, salientaram que é uma maneira de fixar o conteúdo, assim como método pedagógico que poderia ser utilizado por eles mesmos nas turmas em que atuam para a Residência Pedagógica, como bem frisou Íris (2018).

Sobre esse relacionamento didático pedagógico do uso da música auxiliada por recursos digitais, Afrodite (2018) ressaltou que na canção “[...] pode-se abordar diferentes contextos históricos e proporcionar ao aluno um bom aprendizado, por meio de uma didática interativa”. Esta deve ser a base de todo ato educativo: o desenvolvimento e a promoção da interação, não apenas entre música e tecnologia digital, temática musical e conteúdo histórico, mas entre professor e aluno e entres eles mesmos.

Em resposta, Héstia (2018) alegou que a música na Residência Pedagógica propicia uma experiência, assim como possibilita a facilidade de colocá-la em prática. Ela destacou os aplicativos que são ferramentas digitais com uma infinidade de atribuições e que têm se destacado no âmbito educacional, sendo disponíveis no Google Play, na Play Store, visto que qualquer pessoa pode baixar, assim os professores podem utilizar em suas salas de aula.

No campo de ensino de História, por exemplo, tem-se o Look História que apresenta um resumo rápido e geral do conteúdo do ensino médio. Ela talvez tenha enunciado os aplicativos pelo fato de que no primeiro contato com os residentes falei da proposta da pesquisa, assim como abordei a criação do Cifras Históricas e como iríamos utilizar. Sobre essa discussão, Frizon, Lazzari et al. (2015) defendem que:

Os cursos superiores de licenciaturas precisam formar, preparar os futuros docentes para o uso eficaz das tecnologias digitais, contribuindo com o aluno no desenvolvimento das capacidades cognitivas que são requeridas para que se concretize os processos de ensino e aprendizagem (FRIZON; LAZZARI et al., 2015, p. 10193).

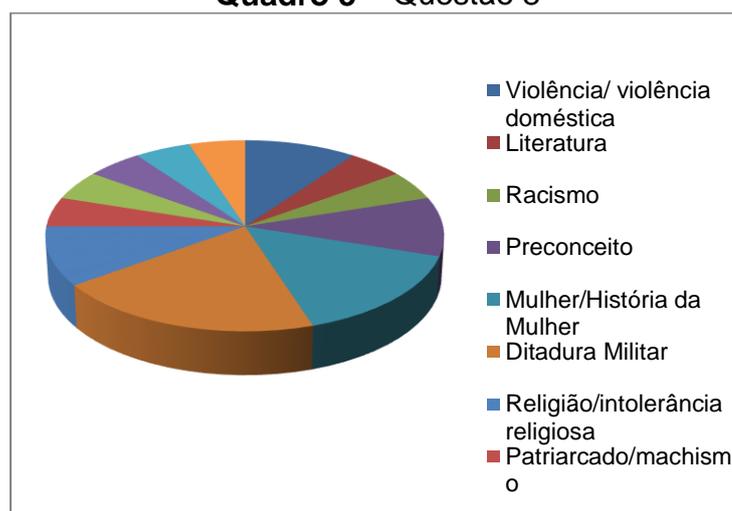
É primordial esse processo formativo docente para orientar os futuros professores em como lidarem pedagógica e metodologicamente com esses instrumentos digitais que utilizados de maneira adequada se tornam aliados na promoção da prática de ensino educacional. A Residência Pedagógica é um campo de pesquisa e ensino que se envereda por ser o ambiente certo para que os licenciandos de História aprendam como instrumentalizar educacionalmente essas tecnologias digitais, assim como a música.

O Conselho Nacional de Educação (2015), que define as diretrizes para a formação docente em nível superior, destaca o processo formativo do exercício da docência e a necessidade de “[...] manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (CNE, 2015, p. 3).

Essas definições elucidam esse direcionamento para uso de metodologias digitais para ampliar os horizontes dos futuros professores e eles estarem a par de seus tempos, pois é inegável as influências desses meios nas ações cotidianas humanas.

O oitavo questionamento investigou as temáticas que os residentes gostam de pesquisar e que poderiam ser trabalhadas através da música na abordagem da construção do saber histórico escolar, nas oficinas temáticas na universidade, para que eles pudessem, posteriormente, ter a base para planejar e colocar em prática as ações pedagógicas nas suas turmas do Programa da Residência. Entre os temas/problemáticas, eles citaram:

Quadro 5 – Questão 8

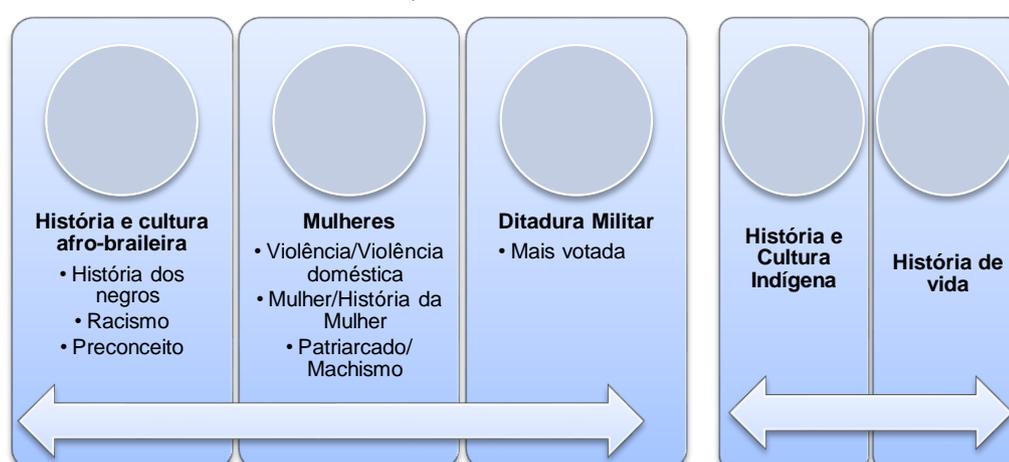


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como é possível observar no quadro acima, as respostas foram bem diversas, mas, ao mesmo tempo, similares, tendo a ditadura militar como a mais citada, seguida de religião e intolerância religiosa. Vale destacar que não foi realizada nenhuma oficina sobre a Mulher e sua história, ou sobre o racismo.

A maioria das respostas foi trabalhada nas oficinas temáticas, as escolhas da pesquisadora foram orientadas pelos documentos normativos educacionais para elencar os temas, sendo atribuídos em três categorias com a criação independente de mais duas temáticas:

Quadro 6 – Temáticas



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As duas categorias independentes foram pensadas a partir dos documentos normativos que destacam essas temáticas de excelência na formação cidadã dos alunos. Desse modo, são presenças indispensáveis na formação docente do

historiador, ou seja, nos cursos de licenciaturas de História, preparando o futuro professor para saber como lidar em sala de aula com questões étnicas, com os saberes indígenas, desvencilhados dos estereótipos hierarquicamente reproduzidos. Colocando em evidência e prática a lei 11.645/2008<sup>78</sup>, a qual elucida a história e cultura dos povos indígenas na formação da população brasileira, resgatando e enaltecendo as contribuições nos âmbitos sociais, econômicos e políticos na construção da História do Brasil.

A escolha pela História de vida, como já mencionado, deveu-se ao fato de que a escola deve privilegiar as experiências, as vivências dos discentes. Trazer suas realidades para sala de aula contribui para que eles se familiarizem com os conteúdos e transformem aquelas informações, questionamentos em conhecimento, caso contrário, serão apenas fatos socio-históricos desprovidos da construção do saber.

O Conselho Nacional de Educação, CNE/2015, anuncia sobre os egressos na formação inicial do professor, no inciso XI, do artigo 7, a realização de “[...] pesquisas que proporcionem o conhecimento sobre estudantes e sua realidade sociocultural [...]”. O saber não se alcança quando não considera a singularidade, os enredos de seus construtores.

A nona questão investigou de que forma os residentes acreditavam que a música no ensino de história, na Educação Básica, através das tecnologias digitais, poderia proporcionar a aprendizagem escolar com temáticas históricas. Como resposta, Héstia (2018) evidenciou uma canção censurada na ditadura militar, um documento daquela época que pode ser levado para sala de aula em aporte digital. Elencaram também a contribuição na fixação conteudista. Afrodite (2018) defende que de todo modo a música contribui na aprendizagem histórica escolar. Ela alegou que:

[...], como é sabido tem diversos filmes que abordam temáticas históricas e músicas que retratam as lutas através dos anos, a exemplo de músicas que abordam o golpe militar de 1964 (AFRODITE, 2018).

---

<sup>78</sup> BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 02 jan 2019.

Ela destacou a música enquanto fonte histórica, a qual traz em suas letras fatos, situações fatos e eventos históricos que corroboram para trabalhar conteúdos nas aulas de História, problematizando-os. Em um trabalho investigativo, crítico, reflexivo, dinâmico e ético, como provém o Projeto Pedagógico do Curso do Curso de História da UEPB<sup>79</sup>:

A metodologia deve vir para provocar embates, debates, levar o aluno a compreender que o conteúdo é uma produção interessada, resultado de um regime de verdade de um tempo, de uma episteme e de um lugar social (PPP/UEPB, 2016, p. 83).

O projeto enfatiza o papel metodológico na prática historiográfica docente, sendo ponte de provocação e (des)entendimentos discursivos. A música utilizada em sala de aula por meio de recursos digitais, aplicativos de celular por exemplo, pode fazer esse caminho de instigação ao diálogo, à reflexão. A respeito dessa inclusão musical no ensino de História na educação básica, Xavier e Cunha (2010) elucidam que:

Não é recente a ideia de que pressupomos que os alunos entram em contato com a história especialmente através de meios de comunicação como a televisão, games, imagens, HQ, canções, enfim, uma série de objetos que fazem parte do cotidiano das sociedades atuais (XAVIER; CUNHA, 2010, p. 645-646).

As autoras reconhecem os meios de comunicação como instrumentos de socialização artística e de expressão, enfatizando, principalmente, a canção como sendo um dos primeiros canais de acesso que os adolescentes, ou seja, os alunos têm com a história.

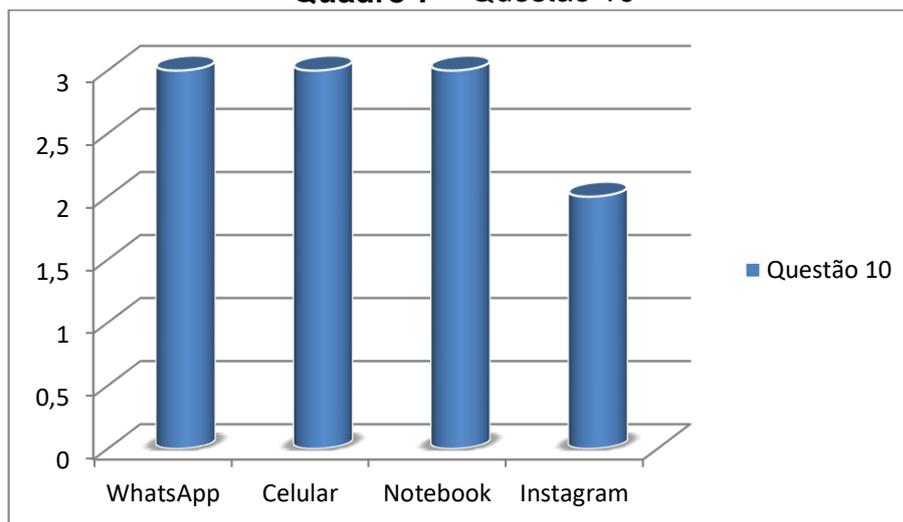
A décima questão questionou se os residentes gostam das tecnologias digitais como celular, notebook, tablet e seus segmentos sociais, como as redes virtuais de socialização, tais como: Facebook, Instagram, WhatsApp Twitter; e se utilizam com frequência. A maioria respondeu que gosta e usa, mas alguns destacaram que sem exageros em sua utilização.

Entre as disposições dos recursos e as redes sociais expostas na pergunta, três residentes não especificaram, porém, os demais oscilaram entre os seguintes aplicativos sociais:

---

<sup>79</sup> UEPB. **Projeto Pedagógico de Curso PPC: História.** (Licenciatura). Universidade Estadual da Paraíba, CEDUC; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016, 180 f.

Quadro 7 – Questão 10



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Íris (2018) acrescentou que as utilizam em: “todo momento, mesmo de forma ‘disfarçada’, a tecnologia está inserida em quase tudo”. Nosso intuito foi analisar quais tipos de recursos e redes sociais os residentes utilizam e qual a probabilidade de acesso. Da mesma forma que inicialmente investigamos a relação deles com a música, procuramos apreender com esse questionamento as influências e interferências das tecnologias digitais em suas vidas, de maneira individual, particular e sem cunho acadêmico nem profissional.

A partir de suas respostas, escolhemos o WhatsApp como uma das ferramentas sociodigitais que nos ajudaria no contato “distante” com eles. Das várias evoluções temporais e espaciais, da transição do Homo Sapiens Sapiens para o “Homo Zappiens Zappiens”. No mesmo ano de lançamento do WhatsApp, em 2009, foi lançada a tradução do e-book “Homo Zappiens: educando na Era Digital”<sup>80</sup>, de Win Veen e Ben Vrakking. Embora não faça referência ao aplicativo de comunicação instantânea, ele traz uma discussão sobre os desafios e possibilidades da educação nos novos tempos da Era Digital.

Na questão 11, houve o questionamento sobre qual seria a importância da utilização das tecnologias digitais na aula de História para os residentes. Apollo (2018) denotou que se fundamenta em um meio de estabelecer uma aliança ao modelo tradicional, proporcionando uma vasta aprendizagem. Já Afrodite (2018), enfatizou

<sup>80</sup> VENN, Wim; YRAKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Armed, 2009, 141 p. ISBN 978-85-363-1686-4.

que sua adequada utilização pode ajudar na aprendizagem. Ela cita, principalmente, o celular e o Datashow como recursos digitais indispensáveis.

Íris (2018) enfatizou o fato de que a disciplina lida com diversos acontecimentos, nesse sentido, esses recursos facilitariam o acesso a essas informações para a construção do conhecimento histórico. Venn e Yracking (2009) defendem que:

A nova geração, que aprendeu a lidar com novas tecnologias, está ingressando em nosso sistema educacional. Essa geração, que chamamos geração *Homo zapiens*, cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o *mouse* do computador, o *minidisc* e, mais recentemente, o telefone celular, o iPod e o aparelho de mp3 (WIM; YRAKING, 2009, p. 12).

Privilegiar o uso das tecnologias digitais no ensino de História da formação docente possibilita que os futuros professores historiadores aprendam a lidar com esses recursos que são constantes no cotidiano dos alunos. A “geração zapiens” ingressa no sistema educacional, que ainda é embrionário, uma prática educativa metodológica que esteja ao seu tempo, reconhecendo e protagonizando novas metodologias.

A questão 12 fez referência à utilização do celular nas aulas de História, na contribuição da formação do residente para atuar na Educação Básica. Em resposta, Ártemis e Íris (2018) destacaram os aplicativos, a primeira defendeu a melhoria e a produção desses softwares para o processo de ensino e aprendizagem.

Apollo (2018) evidenciou o fato de que se constitui como uma complementação, ao passo que pode ser utilizado como fonte de pesquisa. Afrodite (2018) destacou em particular o celular, alegou que ele pode contribuir de várias formas em sua formação, ela acrescentou um desejo e uma meta, quando proferiu, de maneira particular, que espera:

[...] que através dele possa repassar de forma adequada e consciente para meus alunos. E, ensiná-los que podem utilizar o celular tanto como meio comunicativo como para os estudos (AFRODITE, 2018).

O fato de Afrodite ter atribuído tal empregabilidade educativa ao celular pode estar associado à apresentação da pesquisa e à utilização do celular como instrumento de acesso ao aplicativo Cifras Históricas. De qualquer modo, ela enfatizou esse recurso digital como potencialidade de estudo. Para Venn e Yracking (2009):

Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com suas necessidades (VENN; YRAKING, 2009, p. 12).

Logo, esses recursos, mas em particular o celular, consolidam-se como um portal de entrada paralela entre o real e o virtual, de maneira comunicativa, colaborativa, atenuante e socializante. Porém, Hera (2018) respondeu o seguinte: “Não acho que a utilização do celular seria uma boa ideia para o ambiente escolar visto que em muitas escolas é proibido o uso”. É fato que ainda há certo receio do uso dele em sala de aula, e sua resposta expressa a visão de muitos professores.

Na questão 13, investigamos de que maneira os residentes acreditam que a utilização da música, com temas históricos e sociais pelo celular, poderia contribuir com a formação acadêmica. Os licenciandos evidenciaram o processo de formação do senso crítico na compreensão temática e conteudista. Afrodite (2018) enfatizou que “pode contribuir de maneira muito grande, pois, através de algumas músicas, podemos ter acesso a assuntos relacionados à questão feminina, racial e a golpes, como o de 1964”.

Ela explicou sua resposta fazendo referência a algumas temáticas, para tornar perceptível a contribuição da música por meio do celular na formação acadêmica, na medida em que possibilita os residentes aprenderem como utilizar uma canção em sala de aula, como relacionar com o conteúdo proposto. Hera (2018) defendeu que:

A música tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança, despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas. Os alunos compreendem o assunto de forma diferenciada e se torna um acréscimo na metodologia das aulas (Hera, 2018).

Ela denotou as sensibilidades despertadas pela música desde a tenra idade e o quão isso pode ajudar a criar uma linguagem educativa de comunicação, que facilite o aprender e instigue a memória, sendo utilizada como fonte de pesquisa e auxílio metodológico. De acordo com Pereira e Seffner<sup>81</sup> (2008),

---

<sup>81</sup> PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Porto Alegre, **Anos 90**. v. 15. N. 28, p. 113-128, dez. 2008.

[...] o uso de fontes no ensino de história pode ser uma estratégia adequada e produtiva para ensinar história a indivíduos que não têm como objetivo se tornar historiadores, mas para os quais o conhecimento da história pode fazer muita diferença na compreensão do mundo em que vivem (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 113).

O uso da música nas aulas de História contribui para tornar a aula criativa e envolvente para aluno que não pensa em se tornar profissional da área, por exemplo, mas que precisa de seu conhecimento para viver, conviver e lidar com o mundo e suas particularidades.

A questão 14 sondou se, para o residente, o celular e a música teriam alguma função educativa ou seriam apenas tecnologias digitais de comunicação e lazer, e quanto a isso ocorreram discordância nas respostas. Héstia (2018) respondeu que o celular se concentra em um recurso digital para assistir diversas produções como: filmes, videoaulas, bem como para responder questionários, tirar dúvidas e buscar informações em pesquisa online.

Da mesma forma, Apollo (2018) reconheceu que “o celular é uma ferramenta que, se bem utilizada, serve para inúmeras funções pedagógicas”. Nesse mesmo pensamento, Íris (2018) alegou que:

Sim, tem função educativa, pois é um recurso que fixa conteúdo, uma vez que temos mais facilidades em aprender letras musicais do que por textos extensos (ÍRIS, 2018).

Ela defendeu a ideia da articulação e fixação da temática musical e do conteúdo, da mudança de um texto extenso e, muitas vezes, exaustivo por um texto poético. Afrodite alega que não gosta de tecnologia, mas o celular e a música, se utilizados corretamente, podem promover um ensino de qualidade. Na contramão da maioria, Hera (2018) evidenciou que esses recursos seriam apenas tecnologias voltadas para a comunicação, ou seja, desprovido de quaisquer pretensões pedagógicas.

O penúltimo questionamento fez uma sondagem para saber se os residentes já utilizaram o celular para desenvolver alguma atividade pedagógica na universidade ou nas turmas em que atuam na Residência Pedagógica. A maioria respondeu que sim, entre as experiências que citaram, eis a exposição abaixo:

**Quadro 8 – Questão 15**

<b>Residente</b>	<b>Experiência</b>
Íris	“Utilizei a ferramenta “Enquetes” do aplicativo Instagram para realizar uma pesquisa de votação”.
Hera	“Quando estava ministrando na escola que sou residente, na aula sobre o tema a América portuguesa, levei a narração da carta de Pero Vaz de Caminha no celular e conectei a caixinha para eles ouvirem. Foi algo que eles consideraram como uma novidade e gostaram”.
Apollo	“Na escola como forma de apresentar mapas e imagens”.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Héstia (2018) alegou que sim, mas não especificou. Já Afrodite e Ártemis (2018) responderam que não. Nesse sentido, houve uma porcentagem maior para tal prática, em dois casos citados, com atuação nas turmas em que atuam na Residência Pedagógica. Evidenciando que no Programa são utilizadas tecnologias digitais pelos residentes em suas ações, nas aulas de História, na Educação Básica.

A última questão buscou analisar de que forma os residentes achavam que a inclusão do celular nas aulas de História, mediado pela música, pode influenciar a prática educativa deles. Eles evidenciaram como instrumentos de auxílio ao estudo, ensino e pesquisa, além de denotarem a evidenciação de um ensino de História de qualidade pautado na análise da letra musical, articulada com a problematização a qual a canção propõe em consonância com a temática proposta.

Afrodite (2018), por exemplo, alegou que os discentes necessitam de um processo de ensino e aprendizagem interativo, divertido. Sobre essa questão, Hera (2018) trouxe que:

Vários quesitos passam pelos pensamentos do professor na construção de um plano de aula que decida utilizar a música. A maneira pela qual a temática é mostrada aos educandos pode, de certa forma, aproximar ou distanciar o mesmo para o conhecimento proposto. A música nesta situação pode ser utilizada como uma ponte que motiva professor e aluno. A música pode exibir como o cidadão vê a sociedade em que vive, e é a partir do diagnóstico da expressão corporal e argumentação crítica que aluno pode demonstrar o que se subteende ser a visão que o mesmo tem do mundo e dos valores humanos. A música também pode ser o ponto de partida para a busca de várias informações e valorização da cultura de um povo (HERA, 2018).

Ela destacou um elemento conceitual importante da prática docente e, sobretudo, que deve ser notada em sua formação: “a motivação”. Hera (2018) evidenciou que ela deve girar em torno das duas figuras protagonistas importantes do

processo de ensino e aprendizagem, o professor e o aluno. A motivação e a aprendizagem devem andar de mãos dadas em todo o processo educativo, em quaisquer tempos e espaços, seja na escola, na universidade, elas não perpassam pela unilateralidade do discente, pelo contrário, o docente, antes de qualquer coisa, deve se motivar, para assim fazer com que seu público seja envolvido. Sobre a correlação entre aprendizagem e motivação, Tapia e Fita (2006) acrescentam que:

A motivação é um dos temas-chave para que possamos alcançar os objetivos que nos propomos, isto é, que os alunos aprendam e desenvolvam ao máximo suas capacidades em todos os âmbitos (TAPIA; FITA, 2006, p. 66).

A partir das falas desses autores, é imprescindível buscar meios que estimulem a motivação em sala de aula, a música e o uso das tecnologias digitais podem ser um deles. E isso é o que o Programa da Residência tem feito através de elaboração de projetos, cedendo espaços para pesquisadores de pós-graduação que pesquisem e elaborem produtos metodológicos. Dar uma assistência pedagógica, metodológica, histórica, social e ética aos residentes, para que eles tenham uma prévia básica da profissão docente e fortaleçam suas experiências em sala de aula, enquanto profissional ainda em licenciatura.

As respostas do questionário foram de grande valia para o desenvolvimento e execução das nossas ações, conhecendo um pouco dos residentes, de seus interesses, pensamentos, ideias, da sua relação com o Programa, com o ensino de história, com seus cursos, com seu presente e futuro, na medida em que investigamos seu espaço acadêmico, suas atuações em sala de aula, sua formação e sua profissão, respectivamente. Além de também reconhecer o Programa da Residência de forma mais real, distinta, mais participativa, não meramente teórica com leituras e análises de editais, documentos normativos e legislações, mas de maneira ativa, constituinte de seu processo formativo acadêmico e profissional.

Tudo isso foi possível à medida que desenvolvíamos as oficinas temáticas, as quais eles já colocaram em prática, e poderão utilizar como base para futuras práticas tanto em sala de aula do ensino básico, quanto superior.

#### 4.2 “TRAÇAR DE NOVO A ESTRADA, VER CORES NAS CINZAS E A VIDA REINVENTAR”<sup>82</sup>: OFICINAS TEMÁTICO-PEDAGÓGICAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Como já explicamos, as temáticas das oficinas foram resultantes da triagem que fizemos das respostas dos residentes ao questionário de sondagem. As escolhas das músicas foram provenientes dos ritmos e gêneros que eles disseram em articulação com as canções nacionais de maior destaque que captam e problematizam tais temas.

Na primeira oficina, “Qual a importância da música na sua vida?”, discutimos sobre a importância da música na vida dos residentes, em particular, para que eles pudessem proceder com seus alunos da Educação Básica nas turmas em que atuam. Uma maneira encontrada para compreender a relação afetiva dos residentes com a linguagem musical, e para que eles pudessem fazer o mesmo com seus alunos. Para isso, utilizamos a canção “Música para ouvir”, de composição e interpretação de Arnaldo Antunes:

*Música para ouvir no trabalho/ Música para arrastar corrente/ Música para subir serpente/ Música para girar bambolê/ Música para querer morrer/ Música para escutar no campo/ Música para baixar o santo/ Música para ouvir [...]/ Música para compor o ambiente/ Música para escovar o dente/ Música para fazer chover/ Música para ninar nenê/ Música para tocar novela/ Música de passarela/ Música para vestir veludo/ Música pra surdo-mudo/ Música para estar distante/ Música para estourar falante/ Música para tocar no estádio/ Música para escutar rádio/ Música para ouvir no dentista/ Música para dançar na pista/ Música para cantar no chuveiro/ Música para ganhar dinheiro/ Música pra fazer sexo/ Música para fazer sucesso/ Música pra funeral/ Música para pular carnaval/ Música para esquecer de si/ Música pra boi dormir/ Música para tocar na parada/ Música para dar risada.*

Como é possível perceber pela letra, há um retrato da própria música como partícipe das diversas práticas cotidianas, que perpassam pelas esferas do sentir, do agir que gira em torno da recreação, profissão, obrigações, funções, cuidados diários. Essas sensações foram perceptíveis, por exemplo, na ação pedagógica de Íris com a turma do 6º ano F, cujos alunos relataram que ouvem música em diversos momentos.

---

<sup>82</sup> Trecho da música “Triste, louca ou má” de Francisco El Hombre, utilizada na ação pedagógica pela residente Atena. Utilizada no título como uma maneira de mostrar as novas estradas traçadas pela Historiografia que respingam na formação inicial do historiador frente aos novos tempos, uma vez que é preciso reinventar o ensino de História.

A canção também mostrou que é marca presente, e isso ficou claro nas falas dos residentes, ao longo da oficina temática, quer seja presencial ou virtual, eles evidenciaram a apreciação desse tipo de arte em vários locais, tais como Afrodite (2019) nos relatou: “todo tipo de espaço, universidade, casa, estudando [...]”. Outros falaram que a ouvem quando estão dirigindo, na academia, no ônibus, no quarto, para dormir, quando acorda, em qualquer ambiente e momento que permita eticamente que seja ouvida. Tanto as vozes dos alunos quando dos residentes evidenciam o teor da canção de Arnaldo Antunes. Sobre essa influência musical na vida das pessoas, mas, principalmente, na promoção da construção do conhecimento, Hera alegou que:

A música tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas (HERA, QUESTIONÁRIO, 2018).

A partir do posicionamento de Hera, podemos perceber como a mesma coloca a música como uma aliada na prática docente advinda pela interação, motivação e despertar das sensibilidades que se estendem ao campo escolar-educacional. Além da instigação da memória, visto que ela carrega em si preceitos e problemáticas socioculturais que perpassam ao longo do tempo por via sociocomunicacional musical, possibilitando ser utilizada no ensino de História como ponte à problematização e criticidade, sem perder sua essência afetiva e embargada de sensibilidades.

E com relação à prática educativa não é diferente, dado que ela não está isenta disso. Oliveira e Silva (2016) denotam que a educação está envolta da leveza, do ser sensível e das sensibilidades:

A educação, enquanto vivência estética, passa pela arte de experimentar outras formas de vida e de produção de outros sentidos e significados, para além dos já conhecidos e pertencentes ao seu trajeto de vida. Corpos biográficos são implicados para que se experimentem, olhando seus próprios trajetos e deixando-se atravessar por outros vetores, por outros movimentos e por outras subjetividades, ampliando seus repertórios (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 59).

A educação não se desenvolve sem as percepções sociais, sem as experiências de seu público ou das suas subjetividades. As autoras defendem não tão

somente a aproximação, mas a justaposição de ambas, as quais são possíveis e inteligíveis no processo de ensino e aprendizagem histórica, bem como na formação docente do historiador.

Hera (2019) destacou na oficina temática que a música não só a permite viajar/visitar diversos lugares simbólicos, como provoca a sensibilidade, leveza e o modo de sentir sua existência, ainda acrescentou que ouve independentemente de seu humor. Os demais também alegaram as sensibilidades que a música desperta.

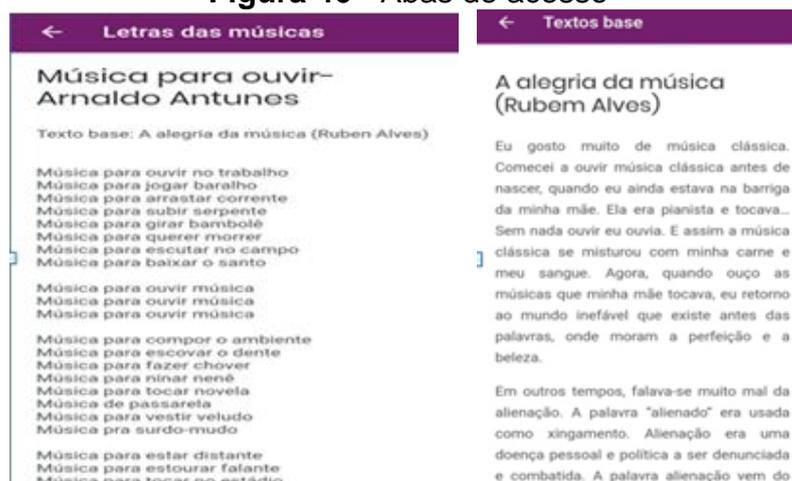
A discussão da temática, a partir da música, ocorreu em consonância com o texto “A alegria da música”, de Rubem Alves, o qual destaca a afetividade desse tipo de arte na vida humana, a partir de suas vivências e sensibilidades com e através dela:

Comecei a ouvir música clássica antes de nascer, quando eu ainda estava na barriga da minha mãe. Ela era pianista e tocava [...], quando ouço as músicas que minha mãe tocava, eu retorno ao mundo inefável que existe antes das palavras, onde moram a perfeição e a beleza [...]. A música me faz retornar à harmonia do ventre materno. Porque a música é parte de mim, pra me conhecer e me amar é preciso conhecer e amar as músicas que amo (ALVES, 2008, p. 20).

Tal como os alunos de Íris que mencionaram diversos ritmos e gêneros musicais das trilhas sonoras da sua vida, tais como gospel, funk, hip hop, entre outros. Tal como os residentes também que disseram: “Blusman” de Baco Exu de Blues; “Dona de mim”, Iza; “Quase sem querer”, Renato Russo; “Nosso estranho amor”, Caetano Veloso; “Fiat Faça-se”, banda Dom. Então, ambos possuem gostos ao mesmo tempo que plurais, singulares.

Fizemos uso do Cifras Históricas como suporte metodológico, único recurso digital, visto que foi criado com a finalidade de superar a precariedade e/ou escassez de recursos didáticos digitais nas escolas. Nos encontros presenciais, o seu uso e manuseio se concentrou em ouvir o áudio da música na aba “Galeria musical”; acesso da letra da música na aba “letras das músicas”; e ao texto em “Textos base”, como mostra as ilustrações abaixo:

Figura 46 - Abas de acesso



Fonte: Cifras Históricas (2019).

Esta oficina foi desenvolvida em três passos: primeiro, ocorreu a explicação de o porquê trabalhar com tal temática, a escolha da música e do texto. Esclarecemos o fato de que a forma como os alunos percebem o ensino de História, a partir da nossa observação e experiência no ensino básico, enquanto um saber reprodutivo, de memorização de fatos, datas e figuras políticas históricas importantes e os questionamentos que eles fazem a respeito de o porquê estudar a história de nações, de pessoas e situações que não fazem parte do cotidiano deles.

A nossa proposta foi a de levar possibilidade aos residentes de como trazer as vivências dos discentes para o cerne do ensino de História através da música. Uma das maneiras encontradas para que eles entendessem que as suas histórias de vida, suas realidades também são importantes mesmo que os livros didáticos não as tragam.

Em investigação aos livros da disciplina que eles utilizavam, embora não tenham mencionado a editora, comentaram que o livro é bom, porém, havia a necessidade de complementar as informações ou as ausências que ele possuía. A única residente que nos mostrou o livro foi Hera. Ela fazia uso do material intitulado “Vontade de Saber”, de organização de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinbreg. Segundo sua análise:

É um livro muito resumido. Porém, traz muitos textos complementares ou informações que pode auxiliar o professor. Mas, na questão de conteúdo limita muito. Geralmente, quando sobra um tempo procuro informações em outros livros mais complementares ou faço uma busca na internet. (HERA, CLIOZAP, 2019)

Nesse sentido, a música pode ser um meio de aprendizagem que pode ser utilizada como complementação teórica e metodológica do que está ausente no livro didático de História. Sendo um recurso simples, prático, dinâmico para os residentes.

Daí a importância da música, enquanto instrumento de aprendizagem, já que os jovens e adolescentes a usam como veículos de comunicação, de expressão. É um recurso ligado às suas histórias, e a composição de Arnaldo Antunes possibilita reflexões sobre as influências e interferências que ela causa na prática cotidiana e histórica das pessoas. O texto diz respeito à afetividade e às memórias construídas e lembradas pela música.

No segundo passo, houve uma explanação de como utilizar a música em sala de aula, explicamos aos residentes que antes de usá-la seria necessário que fizessem uma análise da letra, para terem o conhecimento de até que ponto ela pode contribuir com sua prática educativa. Orientamos que ao longo da aula, leitura e interpretação da canção, eles elaborassem, no máximo, três questões e lançassem para a turma, as quais seriam suficientes para que seus alunos captassem, entendessem e compreendessem a mensagem e ligação entre a temática e a música. As demais problematizações surgiriam a partir das dúvidas e indagações deles.

Orientamos que levassem o áudio para que a turma pudesse ouvir, seguida de leitura da letra e, por último, analisar o que cada estrofe abordava sobre a temática, levando em consideração a primeira impressão que os alunos teriam com a canção. Em seguida, eles deveriam perguntar sobre suas dúvidas e entendimentos.

O terceiro passo foi o momento de fazer esse percurso. Com o auxílio do Cifras Históricas, os residentes ouviram a música, leram a letra a qual, embora estivesse na plataforma no software, também foi entregue impressa. Logo depois, foi feita a análise da música de maneira pontuada por estrofes. Para Héstia, a música possibilitou-lhe refletir sobre sua vida, já Apollo, alegou que, além de acalmá-lo, o faz refletir.

Como a música, não atribuímos uma discussão social, mas, cultural, ao pontuá-la em cada verso os diversos espaços de ouvi-la. A discussão interpretativa não se deu de maneira focalizada, mas centrada em três questionamentos, os quais os residentes puderam fazer em suas respectivas turmas, como uma forma de estabelecer um paralelo entre o cotidiano dos alunos através da música.

Mais que a análise, ensinamos como utilizar esse recurso em uma aula de História na Educação Básica, potencializando-a, construindo o saber histórico escolar

por meio da subjetividade, da sensibilidade que a linguagem musical desperta e aflora. Hera (2018) argumentou que:

A musicalização abraça aspectos importantes com propósitos educacionais, e é um apetrecho que assessora o educador a cumprir bem o seu papel, visto que educar exige doses de emoção, alegria, compromisso, além de trazer experiências que enriquecem a relação entre professor e alunos (HERA, QUESTIONÁRIO, 2018).

A mesma ressaltou a música como uma aliada da prática docente do historiador, apontando a importância dos aspectos sensíveis, afetivos e emotivos que englobam também a profissão, passíveis e promotoras da proximidade relacional entre docente e discente. Para Santos<sup>83</sup> (2014), a linguagem musical no ensino de História se baseia na elucidação, esclarecimento e ênfase de conteúdos, culturalmente denominados de enfações, por via prazer artístico de ação mútua do aprender e ensinar, à proporção que aumenta o interesse e auxilia a compreensão conteudista pelos alunos.

A letra vai elencando as práticas e espaços que são possíveis e testemunhados pela música. A partir disso, a discussão e interpretação se deu através de três problematizações que foram realizadas em sala com os residentes: como eles poderiam aplicar com suas turmas; de que maneira poderiam desenvolvê-la, inicialmente, ouvindo-a, fazendo a leitura; e perguntando aos alunos o que eles entenderam.

Em seguida, orientamos os residentes a como deveriam começar a análise: fazendo algumas perguntas dirigidas simples e comuns: “Você gosta de música? Por quê?”; “Quais os ritmos que você mais gosta?”.

Orientamos também para não criarem mais que 3 questões, para evitar que os discentes perdessem o entendimento, haja vista que são alunos de ensino fundamental, muitos ainda não possuem uma bagagem discursiva suficiente para estabelecer um diálogo mais profundo.

Falamos para os residentes que os alunos não precisariam interpretar e fazer a ligação da letra com a temática do início ao fim. O importante era que assimilassem

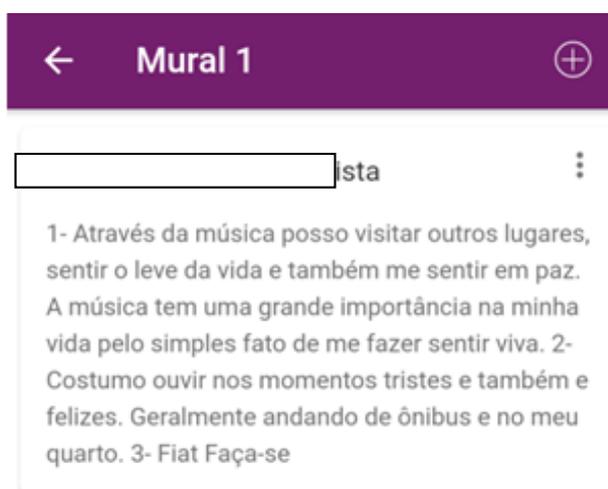
---

<sup>83</sup> SANTOS, Rosana de Menezes. O uso da música na prática de ensino de história. Cadernos de Graduação. **Ciências Humanas e Sociais Unit**. Aracaju, v. 2, n. 2, p. 161-171, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/view/1687/961>. Acesso em: 19 set. 2019

a mensagem, a crítica que a música estava permitindo. Nessa primeira oficina temática presencial, discutimos de que maneira os residentes poderiam levar a música para sala de aula e como proceder.

As orientações se estenderam para o campo virtual, na ambientação digital do Cifras Históricas, onde lançamos três perguntas para que os residentes tivessem uma noção de como elaborá-las. Foram disponibilizadas no Mural 1, correspondente a esta oficina: “Qual a importância da música na sua vida?”; “Você ouve música em quais momentos e espaços?”; “Qual música lhe define ou qual seria a trilha sonora da sua vida ou do seu momento atual?”.

**Figura 47 - Mural 1**



**Fonte:** Cifras Históricas (2019).

A partir dos três questionamentos, mais que a interpretação da letra, Hera (2019), assim como os demais fizeram, falou sobre sua relação afetuosa com a arte musical, destacando sua presença em sua existência e em ações emotivas, temporais e locais que gerenciam seu dia a dia. A música “Fiat Faça-se”<sup>84</sup>, a qual ela citou como sendo a trilha sonora da vida ou do momento atual. Não a conhecíamos, todavia, nas nossas pesquisas, a encontramos é da banda católica “Dom”, a qual retrata, em sua composição, o chamado de Deus.

Essa oficina foi a maneira que encontramos para que os residentes pudessem socializar suas próprias experiências, desvinculadas das adquiridas na sala de aula com seus alunos. Para que eles reconhecessem que as suas histórias são também importantes, não por serem professores em formação, mas por serem quem são

<sup>84</sup> <https://www.letras.mus.br/dom/807436/>

antes, durante e depois da escolha pela docência. Eis algumas fotos de encerramento da oficina, nos dias 12 e 19 de agosto, respectivamente:

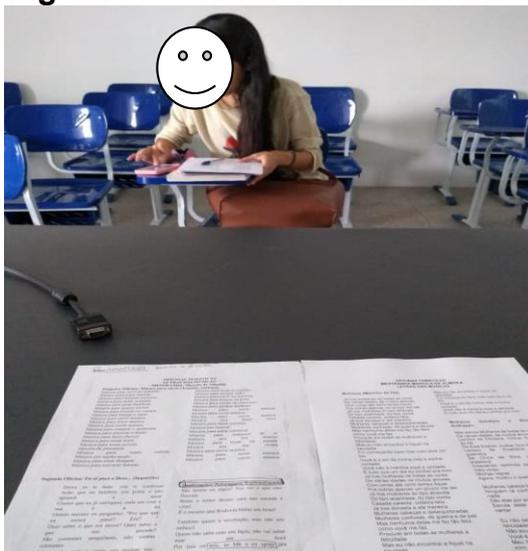
**Figura 48 - Primeiro encontro presencial**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Como bem mostra a imagem acima, no primeiro dia, apenas dois residentes, Héstia e Apollo compareceram. Ambos compartilharam o celular para acesso ao Cifras Históricas, já que um deles ainda não havia realizado o procedimento de acesso ao aplicativo. A segunda imagem mostra eles ouvindo a canção “Música para ouvir”, de Arnaldo Antunes.

O encontro presencial do dia 19 de agosto aconteceu em dois turnos, manhã e tarde; pela manhã, apenas com a residente Hera, pois morava fora e precisava sair cedo para voltar para casa no transporte universitário de sua cidade. Ela já tinha acesso ao Cifras Históricas:

**Figura 49 - Primeira oficina matutina**

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

No turno da tarde, o encontro aconteceu com os seis residentes, os dois da semana anterior também participaram, apenas cinco tinham acesso ao aplicativo. Os demais fizeram depois para dar prosseguimento aos encontros virtuais. A imagem abaixo os mostra ouvindo a música.

**Figura 50 - Oficina - turno tarde**

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

Na segunda oficina intitulada “Cultura afro-brasileira: vezes e vozes”, desenvolvemo-la em três passos: inicialmente, houve a explicação da escolha da temática, que foi devido à função da História, principalmente, do historiador

em promover uma educação de qualidade, democrática e igualitária, e para isso, é necessário desenvolver uma prática docente que dê visibilidade às diferenças raciais e culturais presentes no espaço escolar.

Desconstruindo a visão limitada e excludente ainda vigente no campo educacional de uma vertente homogeneizadora e sufocante das diferenças. Porque, segundo Fernandes (2005), a escola ainda não aprendeu a conviver com uma sociedade multirracial e pluriétnica. De acordo com uma das justificativas do Projeto Político Pedagógico do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba sobre as demandas epistemológicas, é singular:

Acompanhar as mudanças face à emergência dos novos grupos sociais com suas reivindicações de direitos e lutas contra preconceitos; estabelecer conexões com o mundo informatizado, ampliando os horizontes para a diversidade cultural, trazer à tona questões referentes à ética, ao desenvolvimento sustentável, requereu do curso vigente e de todo o seu corpo acadêmico, novas posturas profissionais e novas habilidades e, principalmente, uma visão cultural mais ampla que possibilitasse um exercício pedagógico atualizado com o seu presente (PPP-UEPB, 2016, p. 47).

Na promoção de uma ação pedagógica significativa, o documento institucional reclama suas bases epistemológicas para uma formação docente em História a par das diversas percepções sociais e culturais, resultantes de suas lutas e direitos, que supere as questões preconceituosas, combata ao racismo e à discriminação racial.

Para Atena<sup>85</sup> (2019), o racismo, em âmbito nacional, é um espaço de diversas dialogicidades e intervenções políticas. Ela defendeu que, embora a lei 10.639/2003<sup>86</sup> tenha condicionado transformações em esfera educacional, ainda há urgência de investir na formação docente com propostas de incentivo à reflexão e à criticidade.

Fernandes (2005) defende que uma das bases do sistema educacional do Brasil deve se concentrar na promoção qualitativa docente, destacando no nível superior a convocação de:

[...] uma maior ingerência junto ao CNE para que, no currículo mínimo obrigatório dos cursos da área de humanidades e ciências sociais,

---

<sup>85</sup> Fonte: Cifras Históricas. Intercruzamos os comentários dos residentes no aplicativo em cada mural, analisamos as oficinas como um todo, sem separação de encontro presencial e virtual.

<sup>86</sup> BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

esteja presente a disciplina 'História da África' (FERNANDES, 2005, p. 384-385).

Por isso que propusemos essa oficina para os residentes, para que eles pudessem compreender de que forma poderiam fazer essas discussões em sala de aula, acerca da importância da cultura afro-brasileira e da realidade dos negros, suas lutas, dores e vitórias. Para isso, utilizamos as músicas “Eu só peço a Deus”, da banda Inquerito; e “Amoras”, do cantor Emicida, com apoio do texto base “Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades” (FERNANDES, 2005).

No encontro presencial, antes de ouvirmos a canção “Eu só peço a Deus”, fizemos uma sondagem sobre a experiência deles nas escolas que atuavam e se haviam desempenhado alguma atividade sobre a temática, de que forma foi planejada, abordada, se foi trabalhada ao longo do ano letivo ou apenas em datas comemorativas, tais como o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro.

Eles relataram que a Residência atua nas escolas através de projetos desenvolvidos por eles em conjunto com os preceptores (que são os professores das turmas). No primeiro semestre de 2019, Hera relatou que a Escola Municipal Lafaiete Cavalcante desenvolveu um voltado para tal temática, abordando vários aspectos tais como gastronomia, costumes, unindo dois continentes: o americano, a partir da visão geral do Brasil, e o africano.

Essas ações resultaram na elaboração de um caderno pedagógico, o qual foi exposto em um dos eventos escolares e faz parte do material de produção da escola para futuras atividades.

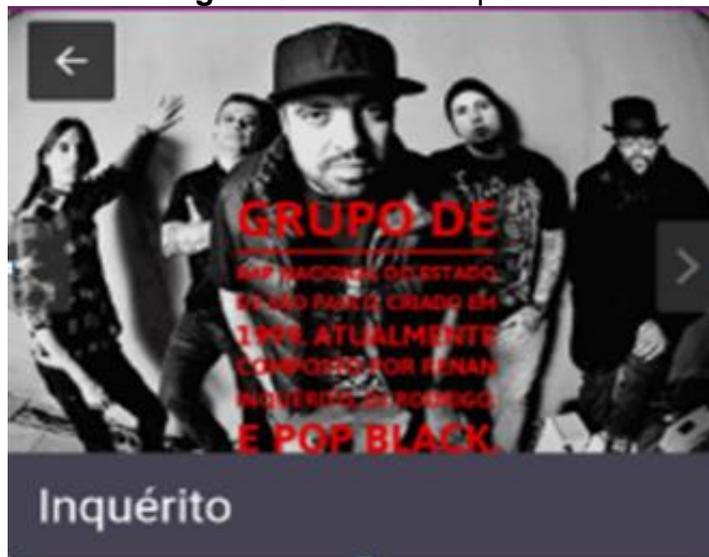
Mostramos que esse também pode ser outro caminho para que eles possam utilizar a música. Salientamos que antes de ouvir e iniciar a análise, é preciso apresentar o tema/conteúdo para os alunos, investigando o que eles já sabem. Investigamos se eles já conheciam a banda e/ou a música, mas disseram que não.

Em seguida, ouvimos a música pelo Cifras Históricas, sequenciada pela leitura da letra. Antes de começarmos a analisar, fomos na aba “Fotos e fatos das estrelas” do aplicativo e lemos algumas informações sobre a banda em questão. Percurso que também fizemos na oficina anterior e nas posteriores.

Mostramos aos residentes que levar a música para a aula de História não se faz de maneira isolada, é necessário apresentar informações sobre a composição, interpretação para que os alunos se situem no campo social ou de fala dos

cantores/bandas. Para todos os cantores e/ou compositores das músicas trabalhadas, disponibilizamos suas fotos e algumas informações no aplicativo:

**Figura 51** - Banda Inquérito



Fonte: Cifras Históricas (2019).

Conforme exposto, o gênero e ritmo que eles fazem é o rap nacional. A banda foi criada em 1999, em São Paulo. É composta atualmente pelos compositores Renan Inquérito, DJ Rodrigo e Pop Black. São homens, negros que utilizam seus espaços artísticos como locais de protesto e criticidade, usam suas vozes como gritos de luta às suas causas e em busca de seus direitos e de sua gente.

A análise e a interpretação ocorreram em dois blocos, já que a letra da música não estava estruturada em estrofes. Os residentes falaram o que entenderam sobre ela e, ao mesmo tempo, discutimos sobre a presença da história e da cultura afro-brasileira na Educação como um todo e, em particular, no ensino de História, destacando a importância da lei 10.639/2003.

Nossas discussões se pautaram nessa legislação e nos documentos normativos educacionais que ainda não efetivaram seu cumprimento no ambiente escolar. Levantamos as causas e apontamentos dos empecilhos para que tal prerrogativa não se promova, tais como: a forte corrente vigente da educação propedêutica, que promove a elevação de um ensino preparatório para alguma seleção, como a própria passagem de ano letivo escolar, priorizando os conteúdos históricos em detrimento das atribuições sociais e culturais preponderantes à construção do cidadão crítico. Além do plano de carreira e jornada profissional do professor.

No terceiro e último encontro presencial, a prioridade foi a interpretação da música, já que a mesma foi fonte indispensável para que os residentes trabalhassem em sala de aula com seus alunos. Vejamos os primeiros versos:

*[...] cruces que eu já carreguei, cada um com a sua é a lei/ ontem mesmo eu perguntei: "Por que que eu nunca parei? Ein?/ Quer saber o que me move? Quer saber o que me prende?/ São correntes sanguíneas, não contas correntes/ Não conta com a gente pra assinar seu jornal/ Vocês descobriram o Brasil, né? Conta outra Cabral/ É um país cordial, carnaval, tudo igual/ Preconceito racial mais profundo que o Pré-Sal/ Tira os pobre do centro, faz um cartão postal/ É o governo trampando, Photoshop social/ Bandeirantes, Anhanguera, Raposo, Castelo/ São heróis ou algoz? Vai ver o que eles fizeram/ Botar o nome desses cara nas estrada é cruel/ É o mesmo que Rodovia Hitler em Israel (EU SÓ PEÇO A DEUS - BANDA INQUÉRITO).*

À proporção que fazíamos as leituras, os residentes falavam o que entendiam<sup>87</sup>. Eles disseram que nesses primeiros versos havia a retratação das lutas desse povo, da identidade negra enaltecida na música a partir da expressão “correntes sanguíneas” em contraposição à conta correntes, ou seja, à supremacia valorativa das raízes africanas em detrimento do valor capitalista. Além de evidenciar que eles não vão contribuir com a manutenção dessa história nacional inventada de que um navegador português que “descobriu” o Brasil, como se não houvesse já habitantes nessas terras.

Os residentes também pontuaram a crítica que a canção faz sobre o racismo em nosso país e como em torno dele foram criadas representações sociais que o negaram. Mediante esse aspecto, discutimos com os residentes, as figuras históricas: Anhanguera, Raposo, Castelo que usavam seu ofício de bandeirantes para aprisionar, capturar e ceifar vidas negras, mas que são mencionados na História do Brasil como heróis, tendo seus nomes eternizados em nomes de rodovias brasileiras.

Nas nossas prévias pesquisas, a rodovia com nome de Castelo, não se refere ao bandeirante de mesmo nome, mas ao ditador Castelo Branco. Então, propomos o exemplo da ditadura para discutirmos a questão do nosso país enaltecer, reconhecer e homenagear algozes como dignos de honrarias, como bem é exposto na música e a comparação que ela fez em relação à crueldade que seria os islâmicos criarem uma rodovia em homenagem à brutalidade de Hitler.

---

<sup>87</sup> Anotações do Diário de Pesquisa da pesquisadora sobre as primeiras impressões dos residentes em contato com a canção.

Orientamos de que maneira eles poderiam proceder em sala de aula na hora da análise da música, que, ao invés de entregar aos alunos uma análise pronta, até por que isso é bem subjetivo, deveriam incitá-los a partir de questões tais como: “O que move o compositor e/ou intérprete da canção?”; “O que são correntes sanguíneas e contas correntes?”; “O que a música quis dizer com isso?”; “O que ela quis dizer com preconceito racial mais profundo que o pré-sal?”; “Você sabe o que é isso?”; “Quem foram os bandeirantes?”; “Quem foi: Anhanguera, Raposo, Castelo?”; “Para você, o que é algoz?”; “Quem foi Hitler?”.

Explicamos, que eles só deveriam interferir se, porventura, os alunos não soubessem expressar entendimento algum a respeito. E isso viesse a impedir o adiantamento da aula, mas, se por acaso, pudessem esperar para a próxima aula, os residentes deveriam pedir que os alunos pesquisassem a respeito. Podendo o professor até disponibilizar o site para a pesquisa.

Caso na sala de aula algum aluno tivesse o celular com acesso à Internet, o residente deveria pedir para ele pesquisar em tempo real. São questionamentos que os residentes poderiam fazer no decorrer de sua regência de aula na escola, e em suas experiências na Residência Pedagógica.

No segundo bloco, houve a chamada para a revolução em consonância com a conscientização que o compositor fez. A partir dela, lançamos a possibilidade que a canção nos trouxe de discutir sobre a fragilidade da igualdade de oportunidades, denotada pela questão da falta de acesso à Educação que, por vezes, é preterida em favor da criminalidade, daí a discussão que a música traz acerca do conhecimento transcrito na imagem do “fuzil” e do “lápiz”, como seguem os versos:

*Também quero a revolução, mas não sou imbecil/ Quem não sabe usar um lápis, não vai saber usar um fuzil/ Por isso os mic, as Mk e os spray pra mostrar/ Quem vai tá preparado pra segurar as Ak/ Mas vem cá, ó na rua é salve geral e os moleque, sobe os Pm/ E o rap tenta ser legal, se esvazia e sobe os Bpm/ [...] Nosso esporte predileto ainda é lotar os bares/ Esvaziar os lares, mano, nós somos milhares/ Miseráveis na arquibancada se matando/ E os 22 milionários se divertindo em campo [...]/ Violência vicia soldado e eu sei bem (Bem!)/ A guerra não é santa nem aqui e nem em Jerusalém/ É o Brasil da mistura, miscigenação/ Quem não tem sangue de preto na veia deve ter na mão (EU SÓ PEÇO A DEUS - BANDA INQUÉRITO)..*

Nesse segundo momento da música, perguntamos para eles se sabiam o que significavam “mic, MK, AK, Pm, Bpm”, ação que eles poderiam fazer também em suas

turmas. Evidenciamos que a escolha da música tem que ter um certo cuidado, já que nem toda letra é para todo tipo de turma. Uma música desse teor, por exemplo, não daria certo em uma sala de aula de 6º ano. No mínimo, a partir do 8º ano do ensino fundamental.

Os residentes disseram que as três primeiras expressões eram armas de fogo, já “Pm e Bpm”, relatamos que correspondiam à Polícia Militar e Batalhão de Polícia Militar, respectivamente. Perguntamos qual a relação que a música quis estabelecer ao utilizar tais órgãos e armas; sem resposta, alegamos que ela nos permite fazer um paralelo com a forma pela qual os negros são, infelizmente, tratados pela polícia.

Héstia (2019), ao fazer um paralelo com o avanço técnico científico da contemporaneidade, elencou que por mais que se tenha alcançado certa visibilidade inclusiva, ainda é perceptível no XXI o racismo que a população negra sofre e há muita luta para que essa igualdade social se cumpra. Para isso, ela defendeu a escola como sendo um desses campos de luta, na qual a “[...] música [...] é uma maneira de refletir, questionar e acima de tudo construir respeito e igualdade [...]” (HÉSTIA, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

A música também aborda a questão do assassinato de negros, custeado por homens ricos. A narrativa musical é encerrada abordando a identidade nacional resultante do processo de miscigenação, “Quem não tem sangue de preto na veia deve ter na mão”, relatando mais uma vez a condição histórica e social atual desse povo.

Íris (2019) utilizou os preceitos da modernidade líquida de Bauman para explicar a discriminação racial, empregando o presente e o passado em uma linha quase tênue, visto que as atrocidades humanas, ao longo do tempo histórico, não foram aniquiladas, mas deixaram raízes que se renovaram e se ressignificaram, citando como exemplo o:

[...] racismo, que teoricamente deveria ter sido superado juntamente com o avanço do homem moderno. [...] tendo, portanto, a música como porta-voz de uma história vista de dentro, torna-se uma ferramenta importante para múltiplos momentos, como, por exemplo, conhecimento acessível e prazeroso de tal realidade, por educandos da educação básica que busca sobretudo rapidez e divertimento nos conteúdos (ÍRIS, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

Ela defendeu a ideia de que o avançar científico e tecnológico da humanidade não foi suficiente para transformar os valores morais e éticos sociais. Enalteceu o papel da linguagem musical como uma fonte indispensável para proporcionar a problematização nas aulas de História. Embora tenha alegado a maneira “rápida e divertida”, nem sempre é isso que ocorre, até porque não há nada de diversão em discutir sobre o racismo que milhares de pessoas sofrem física e psicologicamente.

Gilio (2000, p.14) afirma que se trata de “[...] um recurso didático simples, dinâmico, contextualizado, que [se] aproxima da realidade do jovem, ajudando no diálogo entre professor e aluno e favorecendo a interdisciplinaridade”.

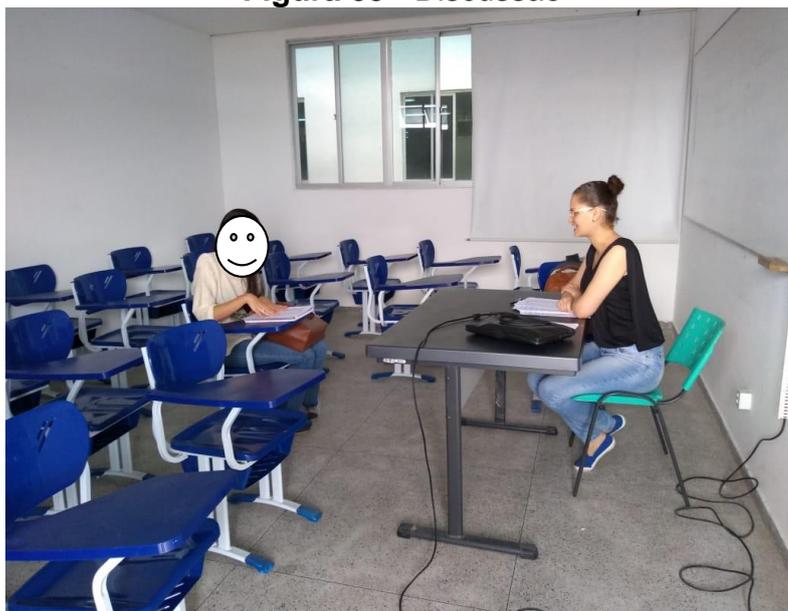
Orientamos os residentes a lançarem perguntas para a turma no decorrer da análise: “O que é ser imbecil?”; “Vocês sabem o que são mic, Mk, Ak, Pm e Bpm?”; “O que a música quis dizer com o fato de que quem usa um lápis, não sabe fazer uso de uma arma de fogo?”; “O que eles quiseram dizer com lotar bares e esvaziar lares?”; “O que é miscigenação?”; “O que significa ter sangue de preto na veia e ter na mão?”.

**Figura 52** - Andamento da segunda oficina



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

A seguinte imagem diz respeito à oficina realizada na manhã no dia 19 de agosto, com a residente Hera, por motivos já explicados. Nesse momento registrado, estávamos discutindo a letra da música “Eu só peço a Deus”.

**Figura 53 - Discussão**

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

A seguinte imagem mostra o momento em que as residentes tinham ouvido a canção e estavam lendo de maneira individual a letra da música. Como algumas não estavam com acesso ao aplicativo, fizeram a atividade de leitura pela letra impressa que entregamos.

**Figura 54 - Audição e leitura da canção**

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

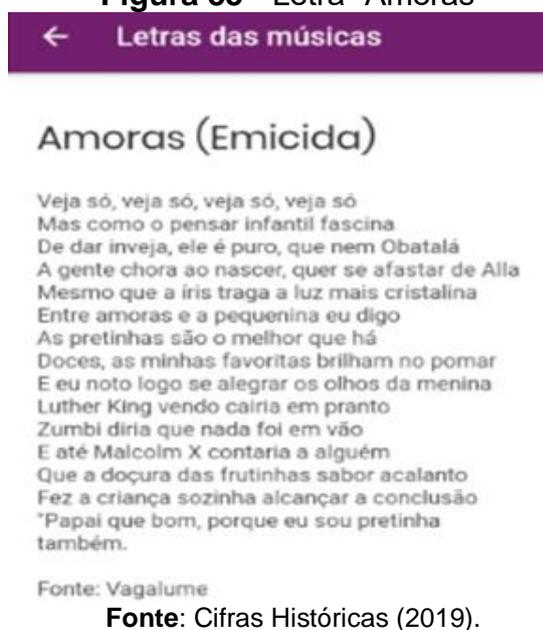
Para cada oficina elaborada, foram disponibilizadas duas músicas, com exceção da primeira oficina. Enquanto que uma música foi trabalhada apenas presencialmente, a outra apenas no aplicativo.

O quarto momento da oficina se deu no ambiente virtual do Cifras Históricas, com outra música que retratou tal temática. Diferente da proposta apresentada

anterior que refletiu sobre a realidade dos negros, propusemos, a partir da música “Amoras”, do cantor Emicida, o enaltecimento da identidade negra das crianças e pré-adolescentes.

A escolha desse repertório musical se verificou a partir da análise das turmas dos residentes: alunos do ensino fundamental, concentrados, majoritariamente, entre 6° e 7° anos. Então, a música anterior é muito forte e complexa para ser trabalhada com crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos. Apresentamos a música e o cantor dela por meio do Cifras Históricas aos residentes. Ela é fruto de um livro infantil de mesmo nome, do cantor, o qual enaltece o orgulho de ser negro/a. Conforme a letra:

**Figura 55 - Letra “Amoras”**



A música, além de comparar a criança negra à fruta amora, trazendo sua singularidade, caracterizando-a como sendo doce, para que ela se reconheça como tal, destaca a figura religiosa africana Obatalá, o criador do universo, bem como menciona homens negros históricos, defensores do direito do povo negro.

Como esse momento da oficina ocorreu no ambiente virtual do Cifras Históricas, não direcionamos como utilizá-la, haja vista que já tínhamos feito como exemplo a primeira música da oficina. Logo, os residentes ouviram, leram a letra da canção, tiveram acesso às informações do cantor e da música, com base no texto de apoio, e se direcionaram ao Mural 2 no aplicativo para tecerem suas impressões sobre o que a canção propunha.

Diferente da primeira oficina, na qual estabelecemos questionamentos, a partir da segunda, não fizemos, deixamos os residentes livres para interpretar, desde que estivessem regidos pela proposta temática, em conjunto com os elementos textuais, com os componentes letra da canção e com o artigo científico.

**Figura 56** - Proposta da segunda oficina temática

Marcila (Gerenciadora)



Espaço de socialização da segunda oficina: "Cultura afro-brasileira: vezes e vozes". Música: Amoras (Emicida) Texto base: Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades (FERNANDES)

**Fonte:** Cifras Históricas (2019).

Os residentes foram orientados que podiam escolher uma das músicas para aplicar em sala de aula, e caso não fossem de seu interesse e, principalmente, de agrado rítmico dos seus alunos, poderiam escolher outra música. Até porque não adianta levar para sala de aula uma música de Chico Buarque, Almir Sater ou Martinho da Vila se os alunos não gostam, os jovens e adolescentes de hoje dia possuem um gosto musical diferente e peculiar.

Repassamos um pouco da nossa experiência para os residentes sobre nossas atuações como professoras na educação básica e dificuldade em abordar a questão étnico-racial com os alunos que, muitas vezes, se envergonham de suas raízes, da textura dos seus fios de cabelo, principalmente no 8º ano do fundamental, que retrata a barbaridade com a qual os negros foram tratados, alunos que, nessa parte da aula, ficam em silêncio e de cabeça baixa.

Por isso utilizamos músicas que enaltescessem o orgulho dos alunos negros, a fim de que eles venham a se reconhecerem como tais, de trazer à tona e dar visibilidade aos costumes e culturas afro, que desmistificassem o continente africano como retrato de fome, miséria, enaltecendo suas belezas naturais, sociais, culturais.

Aconselhamos que se algum deles escolhessem tal temática, deveriam optar por essa canção ou por outra que reconhecesse e privilegiasse a história da cultura afro. Ártemis confirmou que:

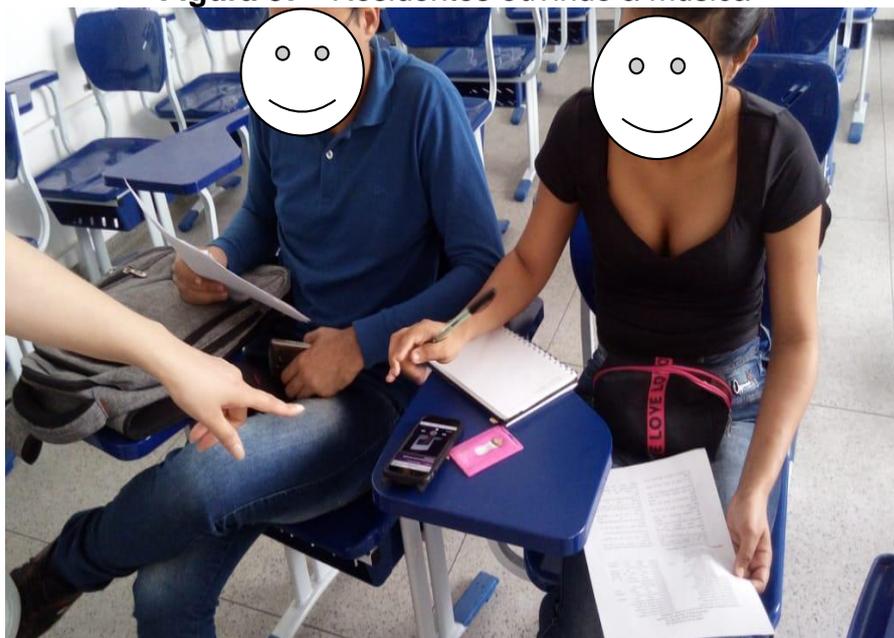
Lidar com o racismo ainda é difícil, principalmente para as crianças e adolescentes, que estão se descobrindo e se conhecendo nesse mundo ainda injusto. Fazer com que eles se valorizem ainda é complicado.... A música pode ser um meio de trazer a valorização da sua cor, do seu ser, lhes mostrar que são belos e que não tem nada de se envergonhar (ARTEMIS, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

Nas suas visões sobre a composição de Emicida, Afrodite (2019) iniciou contextualizando o racismo decorrente da exploração, exclusão e humilhação com a qual o povo negro foi tratado historicamente. Destacou a relevância da lei 10.639/2003 como elo dos alunos a essa cultura e no seu reconhecimento como sujeito histórico. Não tão diferente, Apollo (2019) abordou que:

Mesmo nos dias atuais, infelizmente o racismo ainda é presente em todos os lugares, inclusive na escola. É pertinente o uso de recursos metodológicos como o app Cifras que nos levar as músicas para as escolas. Pq o uso da música abre um espaço que podemos combater o racismo levando as letras de músicas que trate sobre a temática e leve o aluno a refletir (APOLLO, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

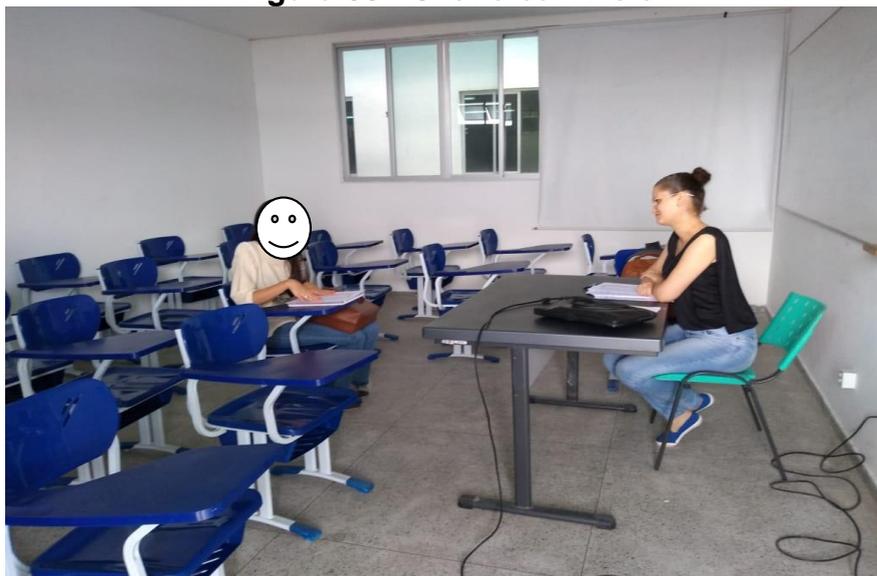
Os sete residentes defenderam a importância da lei 10.639/2003 na escola, sendo efetivada no ensino de História, na educação básica, por meio da música que aborde tal temática. Intitulada de “Cultura indígena: espaços de luta e resistências”, a escolha da terceira temática se deu devido à ausência da cultura indígena nos processos educativos escolares, muitas vezes sendo tratada de maneira depreciativa, apenas em dias comemorativos, como a data 19 de abril, considerada como Dia do Índio.

Reconhecemos a importância de seu estudo, principalmente no ensino de história, de protagonizar a diversidade étnica e cultural construtora do Brasil. A música escolhida foi “Índios”, da Banda Legião Urbana. Com auxílio do Cifras Históricas, disponibilizamos áudio, letra de música e o texto “Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11, 645”. Eis algumas imagens sequenciais dessa oficina:

**Figura 57 - Residentes ouvindo a música**

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

A foto retrata quando eles estavam ouvindo a canção desta oficina. A seguinte registrou a oficina com a residente Hera.

**Figura 58 - Oficina com Hera**

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

A foto abaixo mostra o andamento da terceira oficina com a maioria dos residentes no dia 19 de agosto.

**Figura 59** - Andamento da terceira oficina

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Essa oficina foi desenvolvida em três momentos: primeiro, fizemos uma sondagem se eles já haviam desempenhado alguma atividade sobre a temática nas suas turmas, alguns responderam que sim. Depois, fizemos o mesmo percurso que as atividades das oficinas anteriores: ouvimos e lemos a letra da música, apresentamos a banda e informações a seu respeito. Em seguida, analisamos a música por estrofes, bem como de que maneira a usar com seus alunos, além de refletirmos sobre o papel do ensino de história frente à etnicidade.

Atena defendeu que é preciso ter a compreensão de que não só a ideia de que os indígenas são protagonistas da sua própria história, como apresentam dentro de si, uma diversidade, na qual “[...] necessita o diálogo desse povo originário no âmbito do ensino escolar, com o intuito de desmistificar o imaginário popular do indígena” (ATENA, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

Esse protagonismo se constrói socialmente a partir do seu reconhecimento ao longo do processo histórico de formação do Brasil e não exclusivamente no “descobrimento” do país, haja vista que já existia sua presença antes desse choque cultural. Silva (2012) defende que é preciso desnaturalizar essa prerrogativa e problematizar o lugar de pensamento e ocupação por esses povos na História nacional.

Instruímo-los que não dessem as respostas prontas de interpretação, pelo contrário, que investigasse, instigassem os alunos a refletirem sobre a mensagem da música, contribuindo com a formação crítica deles, lançando perguntas que fizessem os discentes perceberem a ligação da música com o conteúdo. E quando surgisse alguma expressão na música que os alunos desconhecessem, deveriam pedir para eles pesquisar. Também poderiam disponibilizar o material impresso ou digital, endereços de sites, blogs, para que o residente tivesse controle das informações a que os alunos estariam tendo acesso.

No segundo momento, analisamos a letra da música “Índios”, de Legião Urbana. Inicialmente, fomos saber um pouco sobre a banda na aba “Fotos e fatos dos artistas, em seguida, como todas as músicas estavam disponíveis na “Galeria Musical”, abaixo do áudio da canção, tivemos acesso a algumas informações, como é possível visualizar abaixo.

**Figura 60** - Descrição da música “Índios”



Utilizamos a descrição contendo a sinalização da oficina, da música, seu lançamento e o texto de apoio. Propomos aos residentes que eles questionassem seus alunos depois da análise da música, se desde o final da década até hoje se a situação indígena mudou, se eles têm seu direito garantido; se suas realidades mudaram desde a chega dos portugueses. No segundo momento, fizemos a análise da letra da música, conforme seus versos:

*Quem me dera ao menos uma vez/ Ter de volta todo o ouro que entreguei a quem/ Conseguiu me convencer que era prova de amizade/ Se alguém levasse embora até o que eu não tinha/ [...]/*

*Esquecer que acreditei que era por brincadeira/ Que se cortava sempre um pano de chão/ De linho nobre e pura seda/ [...] Que o que aconteceu ainda está por vir/ E o futuro não é mais como era antigamente [...]/ Provar que quem tem mais do que precisa ter/ Quase sempre se convence que não tem o bastante/ [...] Que o mais simples fosse visto/ Como o mais importante/ Mas nos deram espelhos e vimos um mundo doente/ [...] Entender como um só Deus ao mesmo tempo é três/ E esse mesmo Deus foi morto por vocês/ Sua maldade, então, deixaram Deus tão triste (ÍNDIOS – LEGIÃO URBANA).*

A canção faz uma crítica ao modelo de exploração, colonização que os portugueses submeterem os indígenas, trazendo elementos em seus versos que as denunciam, tais como a questão das trocas comerciais existentes por esses povos. Enfatiza as transformações que a presença e ações europeias provocaram à existência do nativo, seus anseios gananciosos de enriquecimento advindos da prática de colonização física e também religiosa. Em suas atribuições a respeito, Hera destacou que a arte musical brasileira é diversa em gênero e temáticas, e que a figura do índio é uma dessas, porque

[...] retrata as consequências do contato do índio com o homem branco, mostrando como a cultura do índio se modificou através desse contato. E é importante levar essa temática para a sala de aula e mostrar sobretudo que os índios estavam aqui primeiro [...] (HERA, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

Orientamos os residentes para, no decorrer da análise com a turma, levantar questionamentos tais como: “O que música quis dizer com a entrega do ouro e a prova de amizade?”; “Com qual relação elas se articulam a partir do que estudamos sobre os povos indígenas?”; “Qual era a relação comercial entre esses povos?”; “Por que a música enfatiza que o futuro não era mais como antigamente?”; “Quais eram as diferenças culturais, religiosas e de valores entre eles?”; “Qual a relação que ele estabelece ao usar o objeto espelho?”; “Por que um só Deus é três?”; “E por que o mesmo Deus foi morto por vocês, o que isso significa?”.

Nesse ínterim, Íris (2019) destacou que a história do indígena ainda é marginalizada, mesmo que haja certo reconhecimento de sua importância. Defendeu a música como sendo um instrumento de enaltecer “[...] a verdadeira face da história indígena, uma história de luta e resistência”. Orientamos os residentes a fazerem um paralelo com a realidade desse povo, trazendo à tona a demarcação de terras como meio de sustento, manutenção e harmonia do lar indígena para aqueles que ainda residem nas florestas.

Propusemos que eles fizessem a discussão procurando desconstruir essa imagem bucólica do nativo, levando os alunos a refletir que eles ocupam as florestas de pedra também, ou seja, as cidades, fazendo universidades, trabalhando em diversos negócios, utilizando diversas tecnologias, ocupando o Congresso como forma de lutar e proteger seus direitos. Em andamento, refletimos sobre os seguintes versos musicais:

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho [...] Como a mais bela tribo/ Dos mais belos índios/ Não ser atacado por ser inocente/ [...]. Nos deram espelhos e vimos um mundo doente/ Tentei chorar e não consegui (ÍNDIOS – LEGIÃO URBANA).

Há uma passagem na música de cunho bem pessoal do compositor Renato Russo, segundo pesquisamos, ele estava passando por uma fase difícil e teria incluído isso no teor da canção. Embora tenhamos trabalhado essa questão com os residentes e como eles poderiam repassar para suas turmas, destacamos na oficina as partes que faziam relação direta com a temática proposta.

É possível ver nos versos acima que a música mostra o sofrimento de quem compôs diante das condições indígenas, trazendo a visão estereotipada do índio como sendo inocente pela questão de trocar um simples objeto por pau-brasil. Ártemis nos trouxe a visão de que esses povos constituídos de diversidade:

[...] perderam [...] com a chegada dos portugueses, que em troca de sua força de trabalho e da exploração de seu habitat, lhe davam 'bugigangas'. Fazendo com que as diversas culturas que ali estavam, perdessem o seu lugar, as suas terras, a sua cultura (ARTEMIS, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

No terceiro momento, ocorrido na plataforma digital do Cifras Históricas, disponibilizamos a música “Índios, adeus”<sup>88</sup>, de Almir Sater, a qual retrata a mesma visão crítica da anterior. Não a analisamos em conjunto, os residentes analisaram-na sozinhos, eles acessaram pelo aplicativo o áudio, letra informações da canção, lançamento em 1986, a banda e o texto de apoio. Foram apenas 4 estrofes, as quais, como fizemos com a anterior, compactuamos em dois blocos.

---

<sup>88</sup> Diferente das músicas das oficinas temáticas presenciais que interpretamos a letra em conjunto com os residentes, nas virtuais, não fizemos isso, haja vista que a presencial já servia como norte e exemplo para lerem e interpretarem as canções que estavam disponibilizadas no Cifras Históricas, na segunda parte da oficina. Por isso que no corpo deste texto a analisamos de maneira geral, sem orientarmos eles de como a utilizá-la. Instruímos isso no caderno pedagógico.

Quem chegou primeiro/ Veio do estrangeiro/ E os tupiniquins/  
 Receberam lindos presentes/ De pedras baratas, porém/ Vício bateu/  
 Índios ateus, desce então/ Tudo que se sonha/ E liberta as asas da  
 imaginação/ É o que se pratica/ Nas ondas do tempo/ Nos astros e  
 lendas/ Longe do chão/ Índios ou não, ilusão/ (ÍNDIOS, ADEUS –  
 ALMIR SATER).

A melodia problematiza a formação do país enquanto nação a partir da investigação de quem chegou nessas terras primeiro: os portugueses ou os indígenas. Evidencia a relação comercial entre ambos, além de enaltecer a questão religiosa. Para Apollo e Afrodite (2019), a canção retrata as transformações culturais, os encontros e desencontros advindos do choque cultural. Eles destacaram o genocídio e a dizimação da sociedade indígena, bem como a resistência como meio de luta e sobrevivência.

Repare no firmamento/ Que o céu azul foi pintado/ Num leteiro  
 estrelado/ Procuo onde é que estão/ Índios ou não, ilusão/ E o futuro  
 é isso/ Não serão as guerras/ Nem será Tupã/ Restará pra gente/ As  
 noites ardentes/ Os dias urgentes/  
 Cada manhã/ Índios jamais, Deus Trovão (ÍNDIOS, ADEUS – ALMIR  
 SATER).

A música prossegue fazendo uma reflexão sobre os lugares sociais que os indígenas ocupam, não só as florestas, sobre seu futuro e as lutas por seus direitos, além de fazer uma alusão religiosa a uma de suas divindades. Conforme Héstia (2019):

Essa música trata a questão dos povos indígenas trazendo referência de inúmeros povos cada um com sua cultura e costumes diferentes. Vale acrescentar que de acordo com a lei 11.645 é obrigatório o ensino da História Indígenas nas escolas (HÉSTIA, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

Mesmo sem nosso delineamento de análise, os residentes demonstraram que conseguiram não apenas entender a mensagem da música, como também articulá-la com o texto de apoio, trouxeram suas impressões enquanto docentes de História em formação.

Ao longo de todas as oficinas, falamos da relevância da legislação e documentos normativos educacionais que reconhecem a primordialidade da presença multirracial e multiétnica nas escolas, e, principalmente, no processo de formação docente, tais

como já citamos: PCNS, LDB, BNCC, DCN, CNE e o PPP do curso de História da UEPB, os quais enaltecem também a diversidade metodológica em todo o processo.

Conforme disposto no Conselho Nacional de Educação, que traz como o compromisso social, político e ético do professor na promoção de uma educação democrática, justa, inclusiva e emancipatória dos alunos em interface com a valorização da pluralidade, como um dos princípios da formação de profissionais do magistério na educação básica.

**Figura 61 - Oficina 3**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

A imagem acima mostra o momento da terceira oficina em que lemos a letra da música.

Na penúltima oficina intitulada de “Mulheres no/do século XXI: lugares sociais e de falas”, discutimos o papel das mulheres na sociedade contestando suas ausências na História e em todo contexto histórico. Fizemos uso de três músicas; duas, analisamos presencialmente, houve a promoção de um debate, pois a interpretação de valores, visões e construções opostas nos permitiram isso.

Iniciamos investigando se eles conheciam alguma das versões e orientamos-lhes fazerem a mesma coisa com suas turmas. Todos conheciam a primeira versão, porém, nem todos conheciam a segunda. Analisamos de maneira conjunta, por blocos

de estrofes, confrontando-as, discutindo as diferenças entre elas com relação à figura da mulher. Inicialmente, ouvimos a música “Mulheres”, de Martinho da Vila. Na mesma aba “Galeria Musical”, observamos que foi composta em 1995 e lemos as informações sobre o cantor na aba “Fotos e fatos das estrelas”.

*Já tive mulheres de todas as cores/ De várias idades de muitos amores/ Com umas até certo tempo fiquei/ Pra outras apenas um pouco me dei/ Já tive mulheres do tipo atrevida/ Do tipo acanhada, do tipo vivida/ Casada carente, solteira feliz/ Já tive donzela e até meretriz/ Mulheres cabeças e desequilibradas/ Mulheres confusas, de guerra e de paz/ Mas nenhuma delas me fez tão feliz como você me faz (MULHERES - MARTINHO DA VILA).*

A música constrói a imagem da mulher através do olhar masculino, percebendo-a de maneira diversa sob a esfera da cor de pele e de geração, além de estereotipá-la, tratando-a com uma vertente psicológica comprometida, delegam-lhe a responsabilidade de fazê-lo feliz. Mais que a interpretação musical, mas imbricando uma ligação com a formação docente do historiador, Íris (2019) alegou que existe uma história secundária, na qual se encontra a mulher tomada nos livros didáticos por uma visão marcada de opressão, silenciamento. Ela acrescentou que:

mesmo após ter vivenciado um momento marcante como a queima das bruxas, compramos todos os dias a ideia de que não enfrentamos desigualdades. Além de viver/vivenciar opressões constantemente (ÍRIS, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

Ela ainda acrescentou que o uso metodológico da música permite que os educandos percebam essa realidade atual pela qual a mulher passa e sofre. Nos primeiros versos da versão feminista “Mulheres” da cantora Doralyce, temos:

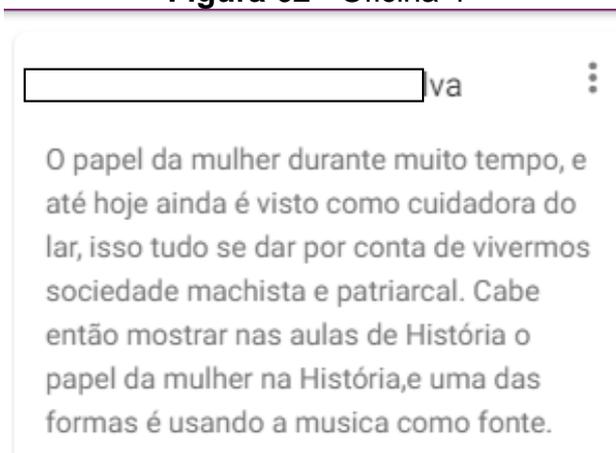
*Nós somos Mulheres de todas as cores/ De várias idades, de muitos amores/ Lembro de Dandara, mulher foda que eu sei/ De Elza Soares, mulher fora da lei/ Lembro de Anastácia, Valente, guerreira/ De Chica da Silva, toda mulher brasileira/ Crescendo oprimida pelo patriarcado, meu corpo/ Minhas regras/ Agora, mudou o quadro (MULHERES - DORALYCE).*

A única coisa em comum nelas é o gênero musical, o samba, até o século são diferentes. Enquanto que a de Martinho é do século XX, a de Doralyce é do XXI, lançada em 2018. Esta traz uma visão feminina e feminista da mulher por ela mesma, desconstruindo a versão anterior, reconhece a diversidade da mulher, mas não

estereotipada, depreciativa, pelo contrário, usa exemplos de grandes nomes históricos e atuais, relevantes para a luta das mulheres na contemporaneidade. Critica o patriarcado que polícia e oprime suas escolhas interferindo no seu corpo.

De um lado, sua representação social e masculina é de uma mulher do século XX, que ainda é esperada e exigida pela sociedade; de outro, há o prenúncio de uma mulher do seu próprio século, dona de si. Contextualizamos sua importância na construção da história do Brasil e a falta de reconhecimento, visto que além de ser uma palavra feminina, a “revolução” foi criada pelas mulheres. O ensino de história ainda destaca a presença da mulher de maneira veemente apenas em datas comemorativas, como o Dia 08 de março, considerado o Dia Internacional da Mulher. Inicialmente, fizemos e orientamos os residentes a levarem seus alunos a questionar se as duas músicas descrevem a mulher da mesma forma. Para Apollo (2019):

**Figura 62 - Oficina 4**



Fonte: Cifras Históricas (2019).

Os demais residentes também identificaram a diferença nas duas músicas, e destacaram que embora a primeira tenha sido do século anterior, a visão da sociedade sobre a mulher ainda não mudou, chamaram a atenção da fonte musical como um meio de propor tal debate em sala de aula. Atena destacou que:

[...] durante séculos da História do homem e do tempo, a mulher foi excluída, silenciada e ignorada como ser, por uma sociedade machista e patriarcal que necessita colocar o homem (masculino) como centro e detentor do poder social. Infelizmente, isso se perpetua na nossa sociedade atual, de forma que muitas músicas brasileiras retratam a mulher como submissa, obediente e passiva de desejos e vontade. Mas, com o movimento feminista, esse quadro vem se modificando

positivamente, não só no cenário musical, mas no cenário literário, científico político e social (ATENA, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

Ela conseguiu fazer um apanhado geral da temática em relação às duas músicas em consonância com a história e seu ensino, da questão ainda vigente da mulher vista pela sociedade conservadora como a figura que dever ser submissa, exclusiva, para uma mulher emancipadora de si. Na historiografia, ainda é incipiente sua presença na participação da construção da História. Mortani (2014) defende que:

Tanto a História quanto o Ensino de História têm se preocupado em fazer pesquisas incluindo novos sujeitos que durante muito tempo foram ocultados da História ou tiveram seus papéis de sujeitos históricos relatados de forma passiva, como é o caso dos negros, indígenas e das mulheres. (MORTANI, 2014, p. 4-5).

A partir disso, orientamos os residentes a lançarem questões para que a turma confrontasse as visões das duas canções, de maneira isolada ou não: “Há a presença de mulheres de todas as cores, várias idades e muitos amores nas duas canções?”; “O que significam mulheres de todas as cores, idades e amores?”; “Há a presença das palavras atrevida, acanhada, vivida, casada, carente, solteira feliz, donzela e meretriz na segunda música?”; “O que elas significam?”; “Vocês sabem quem são Dandara, Elza Soares, Anastácia e Chica da Silva?”.

A partir da exposição dessas questões norteadoras, poderíamos estabelecer uma relação dialógica com a história das mulheres negras. Outras reflexões poderiam ser levantadas, como: “há a presença desses nomes na primeira música?”; “Alguém sabe o que é patriarcado?”; “O que a música quer dizer com meu corpo minhas regras?”.

Vejamos os versos seguintes da primeira canção:

*Procurei em todas as mulheres a felicidade/ Mas eu não encontrei e fiquei na saudade/ Foi começando bem mas tudo teve um fim/ Você é o sol da minha vida a minha vontade/ Você não é mentira você é verdade/ É tudo que um dia eu sonhei pra mim/ Procurei em todas as mulheres a felicidade/ Mas eu não encontrei e fiquei na saudade/ Foi começando bem mas tudo teve um fim/ Você é o sol da minha vida a minha vontade/ Você não é mentira você é verdade/ É tudo que um dia eu sonhei pra mim. (MULHERES - MARTINHO DA VILA)*

A música condiciona a mulher como sendo a causa da felicidade masculina. Em que o homem deposita todas as suas expectativas e visões que são desconstruídas, também, na segunda música, cujos versos dizem:

Mulheres cabeça e muito equilibradas/ Ninguém tá confusa, não te perguntei nada/ São elas por elas/ Escuta esse samba que eu vou te cantar/ Eu não sei porque tenho que ser a sua felicidade/ Não sou sua projeção/ Você é que se baste/ Meu bem, amor assim quero longe de mim/ Sou mulher, sou dona do meu corpo/ E da minha vontade/ Fui eu que descobri Poder e Liberdade/ Sou tudo que um dia eu sonhei pra mim (DORALYCE).

Perguntamos se os residentes conseguiram perceber a diferença de fala que se estabeleceu entre as duas músicas. Doralyce traz a figura de mulher forte e segura, desvencilhando-a da premissa de que dela depende a felicidade de alguém. Em suas interpretações, Héstia (2019) denotou que na decorrência temporal as idealizações da mulher pela sociedade vêm se desconstruindo, resultantes dos movimentos feministas e pela busca incessante deles por direitos e igualdade de gênero.

Nessa segunda fase de análise das duas músicas, orientamos os residentes a lançarem questões tais como: “Na primeira música, a mulher é tratada como tendo cabeça, equilíbrio e nada confusa?”; “Na segunda música, a mulher é retratada como a fonte de felicidade de um homem?”; “O que ela quis dizer com “ter descoberto poder e liberdade”?”; “Você sabe o que é machismo?”; “O que é feminismo?”.

Ao longo da História, a mulher foi limitada social e politicamente à extensão do lar, da família, dos ofícios biológicos e culturais como o de mãe, dona de casa, como se não fosse escolha própria, mas condição natural. Sobre isso, Hera (2019) criticou que:

Sempre enquadram no perfil de mãe e a que é responsável por gerar bons filhos, a identidade feminina fixada como mãe, seu natural, sua essência tudo que a constitua era voltada para a maternidade. Então é importante elencarmos a trajetória feminina durante a sala de aula também, visto que alguns assuntos do componente curricular permitem englobar tal temática (HERA, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

Discordamos quando ela falou que apenas alguns conteúdos disciplinares permitem a visualização da figura feminina, pelo contrário, desde a Pré-história, há o reconhecimento do papel da mulher na divisão de tarefas, na descoberta e prática da agricultura, perpassando pela antiguidade com sua presença histórica e mitológica,

por exemplo, Cleópatra, rainha do Egito, e Afrodite, deusa do amor, respectivamente. No período medieval, elas foram mulheres à frente do seu tempo, sua sabedoria era vista pela sociedade conservadora patriarcal e religiosa da época como sendo perigosa para sua manutenção, temos como exemplo a guerreira francesa, Joana D'Árc, queimada viva, acusada de heresia.

Na Idade Moderna, temos o exemplo de Maria Leopoldina e sua participação no processo de independência do Brasil, seu feito não sendo reconhecido pelo fato dela possuir outra nacionalidade e, principalmente, porque as mulheres dessa época não podiam exercer legalmente papéis políticos. Além de Dandara, Anastácia e Tereza de Banguela, guerreiras negras que lutaram em defesa de seu povo contra a escravidão. Na Idade Contemporânea, a efetiva participação delas nas fábricas construindo material bélico para a Primeira Guerra Mundial.

Então, a questão não é que o assunto permite ou não englobar as mulheres, mas sua presença e práticas históricas são necessárias, veementes desde o início dos tempos, já que a historiografia que nem sempre privilegiou a história delas. Segundo Assis e Santos (2016), trazer à tona a participação das mulheres na história significa enaltecer:

Histórias que são cristalizações de inúmeras outras, que padecem do anonimato e da invisibilidade, e que se tornam espelhos perante os quais as brasileiras, crianças, jovens, adolescentes e adultas podem mirar-se, reconhecer-se e projetar-se, no futuro, como cidadãs a serem respeitadas nas diferenças e na luta pela conquista da igualdade de gênero em nossa sociedade (ASSIS; SANTOS, 2016, p. 9-10).

Ao proporcionar tal enaltecimento, possibilita a desconstrução de preconceitos, discriminações e segregações que foram produzidas e disseminadas histórica e culturalmente sob a égide da esfera patriarcal. A qual encobriu e, por outras, excluiu a participação das mulheres na construção da História. Segue abaixo registro fotográfico do momento presencial desta oficina:

**Figura 63 – Oficina presencial**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

A foto exhibe o momento em que os residentes estavam ouvindo a canção de maneira particular e acompanhando por meio da letra impressa. Não registramos a oficina da manhã, porque não tinha alguém que fizesse isso.

O último momento dessa oficina ocorreu no espaço do Cifras Históricas, os residentes tiveram acesso à música “Desconstruindo Amélia”, de 2011, da cantora Pitty, que também desconstrói a canção “Ai, que saudade da Amélia”, de Ataulfo Alves, lançada em 1976, contudo, esta não foi disponibilizada. Vejamos os versos cantados por Pitty<sup>89</sup>:

*Já é tarde, tudo está certo/ Cada coisa posta em seu lugar/ Filho dorme, ela arruma o uniforme/ Tudo pronto pra quando despertar/ O ensejo a fez tão prendada/ Ela foi educada pra cuidar e servir/ De costume, esquecia-se dela/ Sempre a última a sair/ Disfarça e segue em frente/ Todo dia até cansar/ E eis que de repente ela resolve então mudar/ Vira a mesa, assume o jogo/ Faz questão de se cuidar/ Nem serva, nem objeto/ Já não quer ser o outro/ Hoje ela é um também/ A despeito de tanto mestrado/ Ganha menos que o namorado/ E não entende porque/ Tem talento de equilibrista/ Ela é muita, se você quer saber/ Hoje aos 30 é melhor que aos 18/ Nem Balzac poderia prever/ Depois do lar, do trabalho e dos filhos/ Ainda vai pra night ferver/ Disfarça e segue em frente/ Todo dia até cansar/ E eis que de repente*

<sup>89</sup> Analisamos de maneira geral haja vista que os residentes fizeram virtualmente e por isso não orientamos a forma com os residentes deveriam trabalhá-la, até por que eles já tinham as músicas de Martinho da Vila e Doralyce. No caderno pedagógico, elas são trazidas de maneira instrucional.

*ela resolve então mudar/ Vira a mesa, assume o jogo/ Faz questão de se cuidar/ Nem serva, nem objeto/ Já não quer ser o outro/ Hoje ela é um também/ Disfarça e segue em frente/ Todo dia até cansar/E eis que de repente ela resolve então mudar/ Vira a mesa, assume o jogo/ Faz questão de se cuidar// Nem serva, nem objeto/ Já não quer ser o outro/ Hoje ela é um também (DESCONSTRUINDO AMÉLIA, PITY, 2011).*

Assim como a melodia de Doralyce faz com a de Martinho, a composição acima também desconstrói a imagem da mulher representada na música de Ataulfo Alves, uma versão feminina por ela mesma na contemporaneidade em contraposição a uma versão masculina e machista do século passado, que, infelizmente, ainda continua vigente.

Os residentes refletiram de que forma a sociedade atual ainda enxerga a mulher, destacaram os diferentes lugares e tempos sociais e históricos de falas (homem, mulher), quem suas vozes representam, as imagens e visões veladas. Em sua análise geral sobre a música, Ártemis (2019) alegou que:

Deve-se desconstruir a imagem da mulher que está sempre pronta a servir, que se anula por causa dos filhos, do marido. Aquela que nunca é a personagem principal da sua própria história, mas a coadjuvante de todos ao seu redor. Aquela que tem mil e uma coisas para fazer, mas que sempre está bem, que sempre aceita o seu papel, sem se questionar. A música de Pitty traz essa desconstrução de Amélia, a mulher perfeita, que já não existe mais na sociedade, pois há muito ela se revelou, jogou para o alto a perfeição que não queria mais que lhe imputassem. Ela se mostra como a dona da sua vida e do seu futuro. A mulher que sabe o que quer e corre atrás (ARTEMIS, CIFRAS HITÓRICAS, 2019).

Não só ela, mas todos mostraram que compreenderam a problemática que a música propôs de libertação da mulher, de sua luta pelos direitos e pela igualdade de gênero, na emancipação de uma figura perfeita, construída conservadoramente. Afrodite (2019) compreendeu o seguinte:

Sabe-se que por muitos anos as mulheres foram tratadas como submissas e excluídas da história. Foram obrigadas a adequar-se à sociedade, moldadas para agradar a todos, menos a si mesma. Em muitas músicas foram utilizados termos pejorativos prejudiciais à vida das mulheres. No entanto, em decorrência de movimentos como o Feminista podemos notar diferentes mudanças, conquistas alcançadas. Faz-se necessário, ainda, ressaltar a importância dessa luta, dessa união entre as mulheres, para acabar com a violência que

as cerca e as mata. Devemos lutar pela igualdade e proteger nossas manas (AFRODITE, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

Como os demais não fizeram, ela também não fez a análise de maneira pontual por cada estrofe, mas a apreendeu de maneira geral, histórica e socialmente, pontuando que a música possibilita o processo emancipatório da mulher. Orientamos eles também que não é obrigatório fazer a análise de maneira minuciosa com os alunos, mas ao menos fazer com que estes compreendam a relação da melodia com a temática proposta.

Na última oficina “Ditadura militar: censuras e resistências”, fechamos o círculo de oficinas temáticas, que consideramos necessárias e importantes para a efetivação de uma prática educativa no ensino de História que esteja a serviço da sociedade.

Essa escolha se deu por várias questões, as quais expomos no primeiro momento da oficina: pelo tema de trabalho de conclusão de curso (TCC), por reconhecer e defender que seja em qualquer tempo ou espaço a História tem a função, assim como o historiador, de lutar para que momentos como os de tormentas, perseguições, torturas, mortes e quaisquer outros tipos de repressão, por pensarmos e agirmos diferentes, não encontrem palco e nem plateia no Brasil.

É preciso o inconformismo diante da realidade política brasileira, com os cortes na Educação, com a superestimação da existência da Ciência somente como a área válida, em detrimento dos demais campos do saber, a exemplo das Ciências Humanas, e com a repressão praticada contra aos professores. Sobre isso Íris (2019) alegou que bem como a primordialidade da presença da realidade do aluno, do negro, do índio e da mulher se encontra a funcionalidade de abordar a ditadura militar em sala de aula no tocante às sensibilidades. Ela acrescentou que:

É notório que no contexto em que me insiro, vivemos um momento delicado. O que me faz enxergar na educação um potencial para desenvolver senso crítico sobre o período desse regime. Fazendo uso de uma ferramenta indispensável para evidenciar as barbarias desse período, que é a música. [...] que nos permite ouvir as denúncias de um momento tão opressor (ÍRIS, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

Para ela a música se torna um veículo de carrega memória e denúncias desse período da história nacional. Contribui com a construção de uma educação que deve se pautar na criticidade de problematizações sociais de seu tempo ou de outra época.

Inicialmente, ouvimos e lemos a letra da música “Cálice”, algumas informações como o fato de ter sido composta por Chico Buarque e Gilberto Gil em 1973. Por causa da censura do regime militar, foi lançada em 1978. Explicamos que a data de composição e a de lançamento se deu pelo fato de que, em um festival musical da época, a música foi proibida pelos órgãos de repressão. Fregonezi (2017) enfatiza que o aparelho repressivo chegou até os aparelhos de comunicação, censurando qualquer música que criticasse o regime.

Refletimos sobre o contexto social desse período, perguntamos se eles já conheciam a música e todos confirmaram que sim, também sabiam da analogia que o título da canção fazia com o verbo calar. A orientação foi que os residentes procurassem: questionar se os alunos conheciam os cantores; se já ouviram a música; se sabiam o que foi a ditadura militar. A música poderia ser utilizada para iniciar a aula sobre esse conteúdo na disciplina de História ou para aprofundar a discussão que o feita anteriormente. Segue a letra:

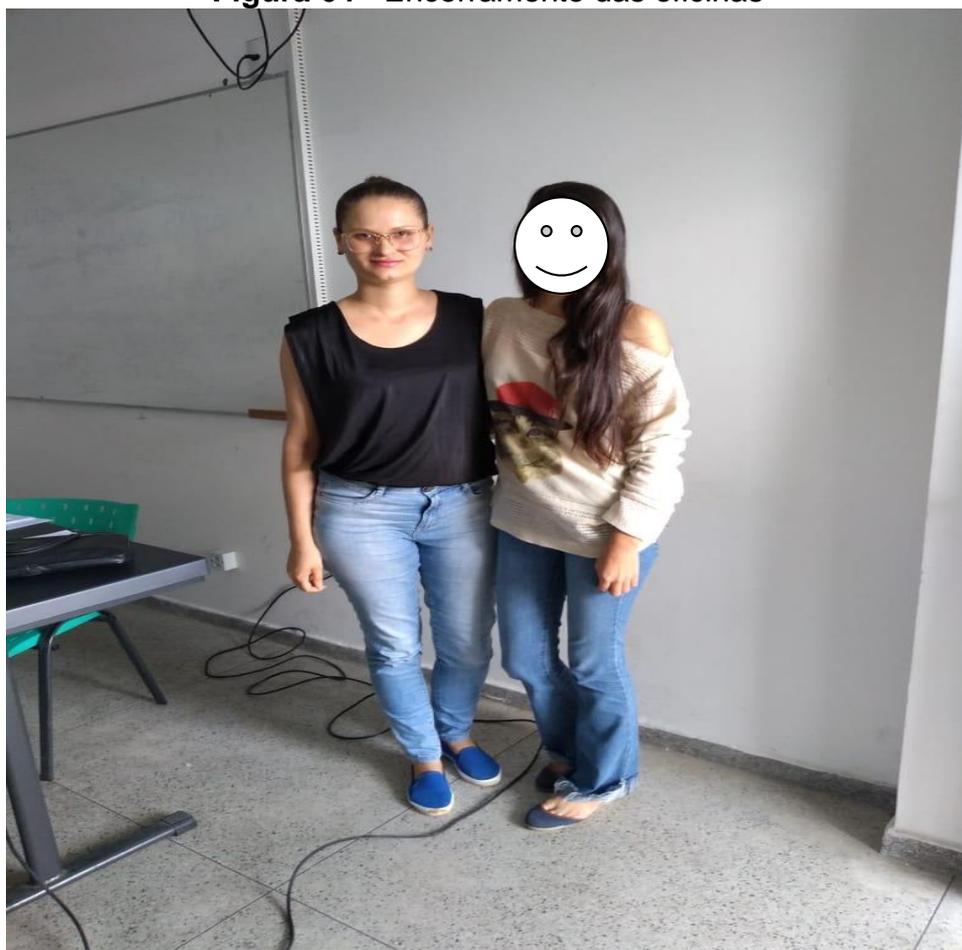
*Pai, afasta de mim esse cálice/ De vinho tinto de sangue/ Como beber dessa bebida amarga/ Tragar a dor, engolir a labuta/ Mesmo calada a boca, resta o peito/ Silêncio na cidade não se escuta/ De que me vale ser filho da santa/ Melhor seria ser filho da outra/ Outra realidade menos morta/ Tanta mentira, tanta força bruta/ Como é difícil acordar calado/ Se na calada da noite eu me dano/ Quero lançar um grito desumano/ Que é uma maneira de ser escutado/ Esse silêncio todo me atordoia/ Atordoado eu permaneço atento/ Na arquibancada pra a qualquer momento/ Ver emergir o monstro da lagoa/ De muito gorda a porca já não anda/ De muito usada a faca já não corta/ Como é difícil, pai, abrir a porta/ Essa palavra presa na garganta/ Esse pileque homérico no mundo/ De que adianta ter boa vontade/ Mesmo calado o peito, resta a cuca/ Dos bêbados do centro da cidade/ Talvez o mundo não seja pequeno/ Nem seja a vida um fato consumado/ Quero inventar o meu próprio pecado/ Quero morrer do meu próprio veneno/ Quero perder de vez tua cabeça/ Minha cabeça perder teu juízo/ Quero cheirar FUMAÇA DE ÓLEO DIESEL/ ME EMBRIAGAR ATÉ QUE ALGUÉM ME ESQUEÇA (CÁLICE - CHICO BUARQUE; GILBERTO GIL).*

Analisamos a música com os residentes, a qual fala sobre a censura e repressão na ditadura militar, do sentimento de medo e impotência que consta em seu teor. Como os residentes apresentaram dificuldade para interpretá-la, nós a fizemos. Pontuamos de que maneira eles poderiam fazer em sala de aula, como a melodia é bem complexa e não evidencia abertamente a opressão militar, fizemos questões mais gerais como: “Qual a relação que a música estabelece com o conteúdo?”; “Diante

do contexto ditatorial, o refrão faz menção ao quê?"; "O que é censura?"; "O que é liberdade de imprensa?"; "O que é liberdade de expressão?"; "Será que a palavra "Cálice" faz referência a um recipiente?"; Qual palavra ela se remete?; As expressões: "Mesmo calada a boca?", "tanta força bruta" referem-se a quê?".

Eis alguns registros desse momento e do encerramento das oficinas temáticas presenciais:

**Figura 64 - Encerramento das oficinas**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

A foto mostra o encerramento do quinto curso e do ciclo de oficinas temáticas na parte da manhã com a residente Hera.

Já a imagem seguinte<sup>90</sup>, evidencia o andamento da formação, realizada à tarde, enquanto eles ouvem e leem a letra da música.

---

<sup>90</sup> As fotos são bem semelhantes haja vista que a maior parte das oficinas foi concentrada em único dia para a maioria dos residentes.

**Figura 65 - Quinta oficina**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

No último momento e encerramento das oficinas, via Cifras Históricas, os residentes analisaram a letra da música “Como nossos pais”, de Belchior, na interpretação de Elis Regina. Conforme seus versos:

*Não quero lhe falar meu grande amor/ Das coisas que aprendi nos discos/ Quero lhe contar como eu vivi/ E tudo o que aconteceu comigo/ Viver é melhor que sonhar/ Eu sei que o amor é uma coisa boa/ Mas também sei que qualquer canto/ É menor do que a vida/ De qualquer pessoa/ Por isso cuidado meu bem/ Há perigo na esquina/ Eles venceram// E o sinal está fechado prá nós/ Que somos jovens/ Para abraçar seu irmão/ E beijar sua menina na rua/ É que se fez o seu braço/ O seu lábio e a sua voz/ Você me pergunta pela minha paixão/ Digo que estou encantada/ Como uma nova invenção/ Eu vou ficar nesta cidade/ Não vou voltar pro sertão/ Pois vejo vir vindo no vento/ Cheiro de nova estação/ Eu sei de tudo na ferida viva/ Do meu coração/ Já faz tempo eu vi você na rua/ Cabelo ao vento/ Gente jovem reunida/ Na parede da memória/ Essa lembrança/ É o quadro que dói mais/ Minha dor é perceber/ Que apesar de termos/ Feito tudo o que fizemos/ Ainda somos os mesmos/ E vivemos/ Ainda somos os mesmos/ E vivemos/ Como os nossos pais/ Nossos ídolos ainda são os mesmos/ E as aparências/ Não enganam não/ Você diz que depois deles/ Não apareceu mais ninguém/ Você pode até dizer/ Que eu 'tô por fora/ Ou então que eu 'tô inventando/ Mas é você que ama o passado/ E que não vê/ É você que ama o passado/ E que não vê/ Que o novo sempre vem/ Hoje eu sei que quem me deu a ideia/ De uma nova consciência e juventude/ 'Tá em casa/ Guardado por deus/ Contando vil metal.*

A música também retrata as barbaridades cometidas na ditadura. De acordo com Atena (2019), caracteriza o período de terror da história do Brasil em 1964,

acrescentou ainda a possibilidade do uso da música que retrate esse período como importante para a sociedade atual. Afrodite destacou os inocentes que foram mortos nessa época; segundo ela, essa música:

[...] tem o poder de retratar a barbaridade vivida nessa época e como apesar de tudo ainda estamos sujeitos a atrocidades como essa. Nos mostra o perigo de abirmos mão dos nossos direitos em nome de qualquer ideologia (AFRODITE, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

Para a ela, a música tem a função de expor as atrocidades cometidas pelos ditadores sobre os civis que eram contra seus preceitos autoritários de censura, repressão e perseguição. De acordo com Fregonezi (2017), o medo se instaurava populacionalmente, com a aquisição de espaços adquiridos pelos atos institucionais que promulgavam restrições em várias esferas sociais, políticas, culturais aumentava-se o uso do aparelho repressivo para prisões, sequestros e até torturas.

Afrodite ainda defendeu a ideia de que a canção serve como exemplo para que na sociedade atual e as pessoas não estejam sujeitas a ideologias de mesmo cunho que limitem os seus direitos, principalmente, de liberdade de expressão. Héstia (2019) acrescentou que a música, além de descrever as ações coercitivas e a indignação da opressão, enaltece:

[...] a paixão pelo direito de viver, pelas as amizades e pelo amor, descrevendo algumas particularidades do convívio familiar e a expectativa de uma geração futura. Nela, é possível trazer uma ponte para discutir em sala algumas características e semelhanças desse período com a atualidade (HÉSTIA, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

Segundo ela, há um teor sentimental e angustiante registrada na letra da canção a partir da percepção de emoções, afetividade que se estendem ao âmbito familiar e da amizade. Evidenciou sua relevância na promoção do confronto histórico e reflexivo sobre o passado e o presente. Ártemis (2019) alegou que a canção a fez pensar na juventude e suas lutas, haja vista que há uma linearidade entre tempos históricos, passado e presente, ela percebeu que a sociedade e a ideias são similares e perpetuáveis pelas vezes e vozes da juventude de cada época. Para ela:

Como que por mais que se procure as mudanças e ache que a encontrou, mas no fundo não se conseguiu. Vejo isso com a mudança de mentalidade que requer tempo, gerações para que haja uma efetiva mudança das pessoas. A ditadura durou 21 anos, para a história ela

acabou em 1985, mas ainda na atualidade existe gente que idolatra e enaltece torturadores, pessoas que na época eram jovens e que tinham que pelo menos serem contra maus tratos a outro ser humano (ARTEMIS, CIFRAS HISTÓRICAS, 2019).

Mesmo passados 35 anos do fim da ditadura militar no Brasil, para Ártemis, ainda há resquícios de seus elementos repressivos na contemporaneidade, haja vista que há pessoas que tratam como heróis torturadores da época, tal como Carlos Alberto Brilhante Ustra que, além de coronel do exército, foi chefe do DOI-CODI (Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna), órgão de repressão durante a ditadura militar, referenciado por muitos brasileiros como um herói.

Fregonezi (2017) destaca que esse órgão tinha total autonomia para proceder com as perseguições e torturas para manter a ordem social e extinguir qualquer forma de oposição.

As duas músicas trabalhadas nesta oficina retratam a resistência e como protestar nesse período ditatorial, a composição musical foi uma forma encontrada pelos artistas de burlar a censura, para que o povo tivesse conhecimento do que acontecia nos bastidores, no revezamento de poder de cada ditador. A linguagem musical, centrada no gênero estético musical e político da MPB (Música Popular Brasileira), ao longo das décadas de 1960 e 1960, serviu como um meio de expressão e resistência às determinações autoritárias ditatoriais.

Em suma, cada oficina realizada com os residentes, as músicas como fontes e o Cifras Históricas, como recurso pedagógico metodológico digital, serviram para que eles tivessem uma noção de como e de quais formas utilizar tanto a música como as tecnologias digitais em suas turmas.

Em todas as oficinas, eles alegaram a importância da música para levar as temáticas, com as quais trabalhamos, para as aulas de história na educação básica, como meio de promover a problematização e a desconstrução de estereótipos com os quais negros, índios e mulheres são vistos, bem como a relevância de refletir sobre as atrocidades cometidas pelos militares na época da ditadura brasileira.

Portanto, reiteramos que a abordagem do ensino de História através da música consegue promover uma educação democrática, igualitária, crítica e emancipatória.

#### 4.3 “FIZ ESSA AQUI PRA RELEMBRAR DAQUELES QUE ESTAVAM COMIGO”<sup>91</sup>: AÇÕES PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS

Propomos aos residentes, a partir das oficinas temáticas, que participassem, planejassem e executassem ações pedagógicas com as escolas conveniadas ao Programa. O intuito residiu em compreendermos a linguagem musical como aliada do processo de ensino aprendizagem, na construção do saber histórico na Educação Básica, imbricada à dualidade formativa do docente historiador: teoria e prática, mas principalmente, refletir sobre a imersão do licenciando no contexto escolar, promovida pela Residência Pedagógica, Subprojeto História da Universidade Estadual da Paraíba.

E assim eles fizeram, ao desenvolverem suas ações em turmas dos finais do ensino fundamental (6º, 7º e 9º anos). Como resultados das nossas indagações e discussões nas oficinas temáticas, escolheram um dos temas dispostos anteriormente e trabalharam em suas atividades extra-acadêmicas inerentes ao seu futuro de atuação. Assim, averiguamos de que maneira a música pôde contribuir com a construção do saber histórico escolar, mas, sobretudo, do processo formativo do residente enquanto licenciando e futuro docente historiador.

Os residentes Hera, Apollo e Afrodite optaram pela mesma temática – a história e cultura indígena –, embora tenham estabelecido a mesma dinâmica de iniciar ouvindo a música, depois, leitura da letra, para, em seguida, trazer a discussão a partir das primeiras percepções dos alunos.

Mediante essas ações, eles começaram a envolvê-los por meio do lançamento de questionamentos a turma, releitura e análise de cada estrofe. Os residentes seguiram nossos passos e orientações no decorrer das oficinas, pondo em prática nas suas salas de aula.

Embora tenhamos deixado livre à forma com a qual eles queriam proceder para a captação das contribuições dos discentes, seguiram nossas orientações e adotaram perguntas pontuais, bem como produção textual, atividade pela qual eles obtiveram e perceberam as assimilações e dificuldades de compreensão de cada discentes.

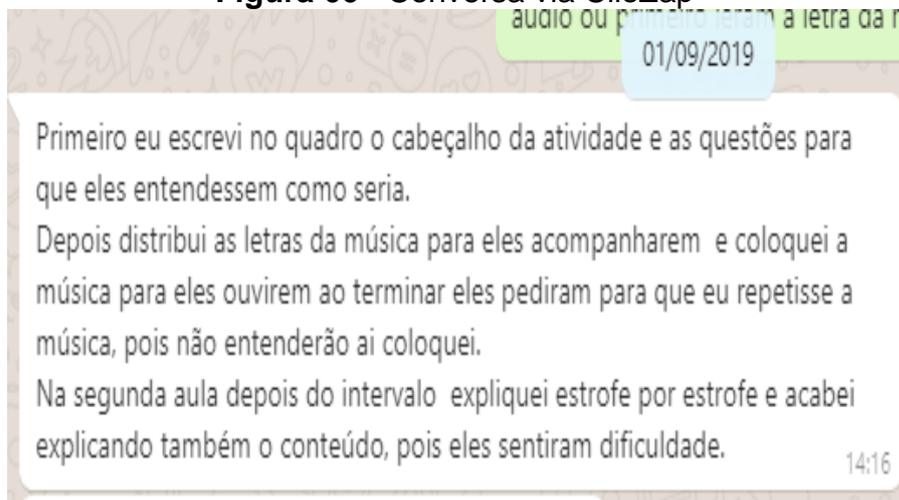
De acordo com o cabeçalho das atividades entregues, Hera realizou a ação pedagógica no dia 28 de agosto de 2019, na escola municipal Lafayette Cavalcante,

---

<sup>91</sup> Trecho da música “Um pedido” da banda nacional de Hip Hop “Hungria”, citada pelos alunos nas atividades das ações pedagógicas.

em Campina Grande-PB, em uma turma do 6º ano, a qual não especificou se era única. De acordo com ela:

**Figura 66** - Conversa via ClioZap



**Fonte:** ClioZap-Arquivo pessoal da autora (2019).

Não apenas por suas palavras, mas pela constatação do pedido dos alunos em ouvir pela segunda vez a canção, evidencia a dificuldade que eles tiveram inicialmente. Fato que levou a residente a explicar cada estrofe, assim como o conteúdo. Procedendo como uma docente historiadora, ela investigou, criticou, historicizou as fontes e estimulou os alunos a assim procederem, através de suas indagações, como uma forma de motivá-los, de trazê-los para a discussão. Segundo ela:

[...] o que eles entenderam, só que eu senti [...] que eles não compreenderam, não que seja a atividade, mas não compreenderam a música, aí como eu percebi que eles não iam falar, aí peguei e comecei a explicar cada estrofe da música. [...] quando terminei pedi pra eles dizerem o quê entenderam, só que eles disseram quase a mesma coisa que era a questão de quem descobriu o Brasil não foram os portugueses, foram os índios, então na atividade você vai perceber que eles vão descrever muito isso (HERA, 2019).

Mesmo com a declaração de Hera, percebemos a falta de compreensão dos discentes nas atividades, em nossas análises, nos deparamos com um material riquíssimo. Para ela, os alunos não corresponderam às suas expectativas, entretanto, para o nosso trabalho e pesquisa, foi de grande contribuição, pois eles mostraram que mesmo não conseguindo responder verbalmente aos questionamentos de Hera, no decorrer da aula, conseguiram expressar em palavras o que compreenderam e

assimilaram acerca de temática abordada pela música. Sobre isso, ela acrescentou que:

Quando eu pedi pra eles responderem a atividade eles também sentiram dificuldade, sabe! Aí eu peguei e comecei a acompanhar [...], aí eles conseguiram responder, alguns copiaram a letra da música, aí eu pedi seis questões porque a professora me questionou porque eu não colocaria mais questões, aí eu tive que colocar, eu coloquei 6 questões e na última eu coloquei o texto (HERA, 2019).

A partir das colocações feitas, percebemos a dificuldade na hora da atividade, devido ao acompanhamento feito com os alunos, os quais conseguiram sobressair. Isso foi notório quando tivemos acesso às atividades.

Com apoio e conselhos pedagógicos de Mnemosine, a preceptora, a residente Hera elaborou seis perguntas, sendo cinco pontuais e a última sendo uma pequena produção textual de cunho livre, sem a delimitação de linhas. Sobre essa inserção da música, enquanto fonte documental no ensino de História, Pereira e Sneffer (2008) evidenciam que:

Inserir o documento na sala de aula pode se tornar um modo de submeter a epistemologia histórica à didática, na medida em que o documento passa a ser o objeto concreto que vai dar veracidade ao relato histórico (PEREIRA; SNEFFER, 2008, p. 125).

Os autores salientam as potencialidades documentais das fontes na articulação epistemológica entre história e didática, ao tomarmos o exemplo particular de como a música foi utilizada pela residente, como um instrumento didático para contextualizar os alunos no tema referente aos povos indígenas. “Índios, adeus”<sup>92</sup>, escolhida por Hera, problematiza a exploração e luta desses povos durante o processo de colonização em território brasileiro.

De acordo com as atividades que ela nos entregou, elaboramos o seguinte quadro para melhor visualização e percepção do entendimento dos discentes a partir dos questionamentos e seus resultados da triagem que fizemos levando em consideração as respostas mais recorrentes, as de maior relevância segundo a intencionalidade e mensagem da canção que foi proposta.

---

<sup>92</sup> Como a letra da música já foi exposta e analisada no item 4.2 deste capítulo, para evitar repetição, não a colocamos neste ponto. Só foram inclusos trechos das canções que não compuseram as oficinas temáticas.

Recolhemos e analisamos todas as contribuições dos alunos, para cada resposta, separamos e destacamos as que nos chamou atenção para o entendimento da temática histórico-social através da análise e compreensão da letra da canção utilizada. Como é exposto no quadro abaixo:

**Quadro 9** - Atividades da turma de Hera- Parte I

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
1. Quem são os índios?	<p>“[...] são seres humanos e vivem em tribos e caçam”.</p> <p>“[...] pessoas corajosas e muito umilde. Não conhece algumas coisas mais também nós não conhecemos algumas coisas deles”.</p> <p>“habitantes da selva que constroem roupas, casas, etc”.</p> <p>“são os tupiniquins”.</p> <p>“[...] os primeiros habitantes do Brasil”.</p> <p>“Pessoas de costumes e religião diferentes”.</p>
2. Por que tem este nome?	<p>- Porque eles vivem em tribos, não na mesma realidade que nós.</p> <p>-Porque ele é muito selvagem e não sabe de nada.</p> <p>-Porque eles vivem em tribos e eles são afastados dos seres humanos e sofrem preconceito, etc.</p> <p>Porque eles deram este nome de índios porque são muitos.</p> <p>-Porque eles viviam em grupos, e habitavam em florestas.</p> <p>-Porque Cristovam Colombo deu esse nome aos Índios.</p>
3. Existe marca desses grupos no seu lugar?	<p>-Não, que saiba.</p> <p>-Sim, em florestas nas ilhas onde vocês imagina que estão.</p> <p>-Eu nunca vir marcas desses grupos mais eu puderia ve.</p> <p>-Sim existe tem nos livros, nos museus.</p>

**Fonte:** Hera (2019).

No primeiro questionamento feito pela residente, obtivemos respostas adversas, sendo mais recorrente a definição dos indígenas como sendo pessoas que possuem costumes, crenças diversas, que vivem na natureza.

Se por um lado há a construção e reprodução imagética de um índio estereotipado, folclorizado, por outro, há o reconhecimento de sua diversidade e adversidade. Já no segundo questionamento de análise geral e atrelado diretamente ao quadro acima, percebemos que na resposta: “Porque Cristovam Colombo deu esse nome aos “Índios”, houve a reprodução de um índio que os alunos entendem como sendo selvagem, incivilizado, animalizado.

Para Silva<sup>93</sup> (2012), essa visão genérica advém da tradicional figura indígena que circula na mídia “[...] habitantes na Região Amazônica e no Xingu, com cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas, de culturas exóticas, etc.” (SILVA, 2012, p. 3).

Na terceira pergunta, uma proporção de 12 estudantes concordou que existem marcas dos indígenas em suas realidades, onde moram, cerca de 10 não apresentaram justificativas.

Os que justificaram alegaram que as marcas residem em florestas, em livros e museus. Enquanto 13 alegaram que não, visto que não perceberam as influências, assimilações e contribuições indígenas na nossa história, cultura e cotidiano, tais como o hábito de se banhar, o lazer em rede; de palavras no nosso vocabulário tais como: carioca, Paraíba, pindaíba; nossa alimentação: canjica, pipoca, tapioca; na saúde, com as ervas medicinais e no ramo cosmético: babosa para xampus, camomila para se acalmar, erva cidreira como analgésico; da arte de se pintar (maquiagem), de vestir: estampas de animais, acessórios de sementes, entre outras influências.

Na quarta questão, verificamos a forma como eles percebiam o índio. A constatação do choque cultural entre os europeus e os indígenas, sendo demarcada por confrontos, escravização, genocídio e imposição cultural portuguesa. Alguns alunos, ao invés de escreverem com suas próprias palavras, transcreveram trechos da música. Como é possível observar no quadro abaixo:

---

<sup>93</sup> SILVA, Edson. Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da Lei 11.645. **Revista Historien**. UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012). Disponível em: <http://www.espacociencia.pe.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/TextoIndios.pdf>. Acesso em 20 out. 2019.

### Quadro 10 - Quarta questão

<p><b>3. O que ocorreu com esses grupos depois do contato com os europeus</b></p>	<p>“-Eles atacam os europeus e depois fogem”.</p> <p>“-Aconteceu que os europeus modificaram e tudo mudou”.</p> <p>“-Eles tiveram outros costumes de vida”.</p> <p>“-Porque eles foram escravizados pelos europeus”.</p> <p>“-Aconteceu que eles mataram muitos índios e foi um caos”.</p> <p>“-Receberam lindos presentes de pedras baratas, porém vício bateu”.</p> <p>“-Eles foi embora porque ninguém aceitava eles os portugueses não queria eles mais [...] a ele”.</p> <p>“-Guerras e noites ardentes para esses grupos os dias urgentes cada manhã”.</p>
---	--

Fonte: Hera (2019).

Diante de tais menções feitas, está a necessidade da história e cultura indígena adentrar cada vez mais nos espaços escolares e ocuparem as salas de aulas por diversos meios e fontes com destaque para a música, a promoção de um diálogo, ensino e processo de aprendizagem que desconstruam essa visão eurocêntrica ainda vigente na sociedade brasileira em pleno século XXI. Que promova a efetivação da lei 11.645/2008 nos estabelecimentos educacionais, contribuindo para a erradicação do preconceito, racismo e xenofobia. Moreira, Santos e Coelho (2014)<sup>94</sup> alegam que:

No contexto escolar, a música ensina o indivíduo a ouvir e a pensar de maneira ativa e refletida. Não significa que a música se torne o único recurso de ensino, mas de que forma pode facilitá-lo, pois o aluno convive desde muito pequeno (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014, p. 42).

Os autores destacam a música como o instrumento artístico mais próximo das vivências dos alunos que, no ambiente escolar, contribui com a aquisição do conhecimento. Demo (2004) defende que o valor qualitativo da formação docente está em proporcionar o que existe de melhor na “[...] sua área do conhecimento, e principalmente fazer o aluno participar desta dianteira” (DEMO, 2004, p. 30). Logo, articular o uso metodológico nas aulas de História é o meio de oportunizar a construção do saber histórico escolar.

<sup>94</sup> MOREIRA, Ana Claudia; SANTOS, Halinna; COELHO, Irene S. A música na sala de aula- A música como recurso didático. **UNISANTA Humanitas**. V. n. 1. p. 41-62, 2014.

Na quinta questão, Hera fez um direcionamento para nossa primeira oficina temática: “Qual música cabe na tua história?”, investigando a relação afetiva dos alunos com a arte musical. Conforme mostra o quadro abaixo:

**Quadro 11** - Quinta questão

<p><b>5. Você gosta de música? Por quê?</b></p>	<p>“-Sim, porque a música é um modo de se expressão e mi faz refletir e ficar pensativa”.</p> <p>“-Sim, por que tem músicas que vale a pena escutar, tem outras que só faz a gente perder tempo, é um meio de se divertir”.</p> <p>“-Sim, porque algumas relaxam outras músicas já são mais agitadas e me deixa bem alegre”.</p> <p>“-Eu gostei muito da música por que o ritmo é devaga”.</p> <p>“-Sim, porque ele fala muito sobre os índios e o do Brasil”.</p> <p>“-Sim, porque algumas músicas me ajuda a pensar nas coisas boas da vida”.</p> <p>“-Sim, porque é legal, tem vários ritmos, vários tipos de música, etc.”.</p> <p>“-Sim, por que faz com que nossa vida seja mas plena e feliz! Gosto de música de romance, inglesa e rap”.</p>
---	--

**Fonte:** Hera (2019).

Todos confirmaram o gosto pela música, justificando de diversas formas, principalmente, como um veículo de entretenimento que relaxa, acalma, distrai, diverte, de acordo com suas palavras. As justificativas foram bem similares e evidenciaram o fato dela ser um modo de expressão, reflexão, diversão e relaxamento. Outros destacaram os ritmos que gostam e um aluno mencionou a música utilizada por Hera. Sobre essa vertente educativa da linguagem musical, Santos (2010) defende que as:

[...] músicas [...] podem ser alvo de análise dos próprios alunos, que assim adquirem maturidade intelectual e passam a se perceber como produtores do conhecimento e não apenas reprodutores de pretensas verdades históricas (SANTOS, 2010, p. 11).

A autora defende a música como sendo um instrumento pedagógico, metodológico e epistemológico que contribui com a maturação intelectual dos alunos, tornando-os partícipes da produção do saber e não meramente reprodutores.

O último questionamento contou com pequena produção textual escrita pelos alunos, enquanto alguns transcreveram trechos musicais, a maioria destacou, mais uma vez, a diversidade, o choque e o contato cultural entre portugueses e indígenas, como é possível perceber no seguinte quadro:

### Quadro 12 - Produção textual

<p><b>6. Desenvolv a um texto sobre o quê compreend eu da música “Índios, deus” de Almir Sater.</b></p>	<p>“-Eu aprendi que os índios foram escravizados e tabei que os índios vivei afastado por conta do preconceito e tabu que eles são muitos diferentes das outras pessoas.”</p> <p>“- Eu aprendi que os índios não sabia o que era pedras espelhos e pensava que era coisas valiozas e em luga dessas coisas eles trabalhavam Eu aprendi que os índios chegaram primeiro.”</p> <p>“-Eu compreendi na música que quando os portugueses chegaram no Brasil achou estranho os índios pitados e a cultura deles era modificada.”</p> <p>“-Eu entendi que retrata sobre os Índios, o descobrimento do Brasil, Os portuguêsês e etc.”</p> <p>“-eu compreendi que Idios tem muitas cuturas e costumes eles tem tribos.”</p> <p>“-Eu entendi que a música falo sobre os Índios, sobre os Europeus, sobre o descobrimento do Brasil.”</p> <p>“-Eu aprendi que eles viviam em diversos grupos, e eles foram os primeiros a chegar ao Brasil, e depois chegou os portugueses, e descobrir o Brasil.”</p> <p>“-[...] Quando os portugueses chegaram eles estranaram os Indios pela sua cultura, o jeito que eles se vestem.”</p> <p>“-Eu achei interessante a música porque fala sobre os idios porque fala a relação com os portugueses que eles chegaram primeiro do que os portugueses e acham os idios que eles não tem futuro e não prestam mas, estão errados. E achei a música legal e também não tinham religião mas eles são importantes.”</p>
---	---

Fonte: Hera (2019).

Embora em curtas linhas, os alunos da residente Hera demonstraram que compreenderam a intencionalidade da proposta de construírem seu saber histórico escolar através da linguagem musical. Como é exposto no quadro, eles enfatizaram o que já haviam abordado nas questões anteriores e acrescentaram a diferença de valores entre europeus e nativos e a perseguição a estes povos, bem como a seus costumes e crenças.

Sobre a relevância de proporcionar uma Educação que privilegie e reconheça essa etnia, o Projeto Político Pedagógico do curso de História da UEPB (2016), Campus I, traz na sua apresentação a menção de que as perdas dessa história e cultura advêm dos processos de aculturação, miscigenação e sincretismo dos maus frutos da colonização e da formação social brasileira, com o propósito de evitar a extinção dessas culturas bem como valorizá-las, como consta em seu escopo:

[...] a UEPB incentiva e fomenta a produção de material didático e videoaulas para consubstanciar um componente curricular de

dimensão Livre, acessível aos estudantes de todos os cursos, buscando, ao mesmo tempo, estabelecer com este articulação com atividades de extensão e cultura, envolvendo a arte, a dança, a música, ritos e outros aspectos dessas culturas (PPP/UEPB, 2016, p. 22).

A importância de tais culturas ultrapassa as barreiras da universidade e seus cursos, da escola e suas turmas e séries letivas. E a música é tomada como um meio de preservar e enaltecê-las. No âmbito escolar, utilizada pelos residentes, serviu como base para promover uma discussão a respeito, problematizando-a.

Apollo, não só trabalhou com a mesma temática de Hera, como também com a mesma música. Com auxílio de um de seus colegas residentes, para a execução da ação pedagógica na escola municipal Judith Barbosa, em Queimadas, na turma do 7º ano C, iniciou com a escrita da letra da música no quadro, seguida da audição da música e análise de cada estrofe, regida pelas falas dos alunos e o que eles entendiam.

Nesse caso, a música foi além de mera ilustração e constatação do conteúdo e da temática, pois se materializou simbolicamente como um elemento investigativo, crítico, tecendo diversas interpretações na elucidação de uma consciência e aprendizagem histórica.

A música “Índios, adeus”, de Almir Sater refletiu sobre as condições passadas e atuais dos povos indígenas. Apollo utilizou a produção textual livre para que os alunos pudessem expressar o que entenderam e quais dificuldades tiveram. Diante das atividades que Apollo nos entregou, fizemos uma triagem para seleção dos trechos que os alunos demonstram compreender, visto que as atividades tiveram muitas similaridades na elaboração escrita, como denota o quadro abaixo:

### Quadro 13 - Produção textual

**Com base na música produza um texto, com no mínimo 15 linhas, sobre o que você entendeu sobre a música.**

“Na antiguidade os povos portugueses chegaram no continente americano “Brasil”, e com eles vieram seus costumes, as culturas, religiões e também o modo de viver. Mas os índios estavam habitados no Brasil há muito mais tempo [...]. Hoje as modernizados tipo índios modernos que usar a tecnologia para a maioria de seus afazeres [...].”

“[...] portugueses eles começaram a modificar os índios catequizando os índios trazendo novas culturas.”

“Os índios começaram a receber outras religiões como e catolicismo e o protestantismo, mas continuaram com uma parte de suas crenças.”

“Em primeiro momento a música retrata um fato muito polêmico a “descoberta do Brasil em 22 de abril de 1500 pelos portugueses, que começaram a trocar suas coisas pelo ouro, prata e pau-brasil esses pertencentes aos indígenas [...].”

“[...] Estrangeiros fizeram (roubaram) o pau-brasil e ainda escravizaram os índios tinha uns até que morriam [...].”

“Os portugueses achavam que os índios eram ateus, então, eles fizeram igrejas para evangelizar os índios.”

Os portugueses deram presentes muito “Baratos”, enquanto os Índios deram muitas coisas mais caras, e mais valiozas, exemplo de Pau-Brasil.

Com o passar do tempo os portugueses queriam tomar o seus territórios.

A famosa frase de que os Europeus “descobriram o Brasil” é uma verdadeira “mentira”, eles não descobriram exatamente.

Já havia gente (Índios) aqui (Brasil). Os Tupiniquins [...] não sabiam o quê realmente aquele povo (estrangeiro) queria, queriam roubar, colonizar e principalmente enganar.

[...]

Os Europeus e Espanhóis por serem católicos e tinham o apoio da igreja queriam conquistar mais católicos e falavam mais sobre e os índios que se recusavam eram feitos de escravos, os primeiros escravos, sim já existia escravos antes dos africanos.

Hoje em dia a coisa tá melhor, mais não tanto, índios ainda são escravizados muitos deles ainda não tem seus “devidos direitos”.

**Fonte:** Apollo (2019).

Apollo estabeleceu a quantidade de linhas, embora nem todos da turma tenham alcançado, alguns escreveram menos. Por terem sido bem similares, trouxemos os trechos mais relevantes como foi exposto no quadro acima. Embora o residente tenha alegado que os alunos sentiram dificuldade, podemos perceber que eles conseguiram compreender a temática a partir da canção utilizada.

Os alunos evidenciaram que antes dos portugueses chegarem, os indígenas já se encontravam nas terras brasileiras, além do fato do contato na desse povo com a tecnologia, suas existências e vivências na contemporaneidade.

Eles também mencionaram as atrocidades da colonização sobre essa etnia, sobre a perseguição aos seus costumes, crenças, o processo de imposição escravagista, catequista, exploração de suas riquezas, as diferenças culturais notadas a partir da diferenciação de valores monetários que os indígenas não possuíam, e por isso resultava no escambo como troca comercial entre esses dois povos.

Evidenciaram, principalmente, a desconstrução da “descoberta do Brasil pelos portugueses”, além do genocídio indígena e a luta destes na atualidade em busca de seus direitos.

A turma de Apollo nos mostrou, a partir das atividades recolhidas e analisadas, que a música conseguiu fazer com que eles entendessem não só o conteúdo temático, mas a necessidade de promover essa discussão em sala de aula, para a construção de cidadãos críticos para enaltecer e reconhecer a diversidade cultural. E para isso ocorra, Silva (2012) defende que é primordial promover:

[...] a participação efetiva dos povos indígenas nos diversos momentos históricos ao longo da História do Brasil. Desnaturalizando a ideia equivocada da presença do ‘índio’ apenas na época do ‘Descobrimento’ ou somente na ‘formação do Brasil’, problematizando o lugar pensado e o ocupado pelos povos indígenas na História do país (SILVA, 2012, p. 8).

Essa desnaturalização foi notória nas atividades da turma de Apollo, uma vez que destacou as lutas desses povos na atualidade em busca de seus direitos, desvincilhando-se, exclusivamente, da discussão no tempo do “descobrimento” e formação nacional.

Além de Hera e Apollo, Afrodite também escolheu trabalhar com a questão indígena, porém, com a música da oficina presencial: “Índios”, de Legião Urbana. Mesmo com letra, composição e interpretação diferente, retrata também as lutas dessa etnia. A atividade foi desenvolvida na turma do 7º ano E, da escola Padre Antonino, Campina Grande/PB, a residente conta que inicialmente:

[...] eu mostrei a música para eles e a gente... eles começaram a ler a música e tentaram entender por si próprio, depois fui explicando a eles do que realmente se tratava a música e tipo muitos fizeram algumas perguntas sobre questões tipo: o que era perseguição? Fiz questões sobre se era correto essa perseguição sobre os povos indígenas e ponto (AFRODITE, ENTREVISTA GRUPAL, 2019).

Ela fez o mesmo trajeto dos demais, iniciando com a audição, seguida de leitura, entendimento do aluno, com sua posterior explicação sendo pontuada por questionamentos para envolvê-los na discussão. Nas atividades que desenvolveu com as suas turmas, constatamos que, em relação às demais turmas dos outros residentes, seus alunos foram os que mais sentiram dificuldade.

Nas análises gerais que fizemos, todos os alunos conseguiram corresponder a proposta de entendimento da temática com a discussão, ao passo que os de Afrodite não conseguiram responder, alguns afirmaram ou negaram as respostas, mas não justificaram.

Com os demais residentes, nenhuma atividade deixou de ser utilizada, já com a turma do 7º E, algumas ficaram sem ser utilizadas, por isso, captamos somente as atividades dos que tentaram responder, outros não conseguiram e os demais responderam sem nenhum vínculo com a música e temática.

Entre as hipóteses que levantamos, citamos o fato dela ter elaborado muitas questões, foram seis para uma turma de ensino fundamental, principalmente, por ser de sétimo ano, foi um método muito extenso, visto que seu processo de maturação crítico-problematizador ainda está em construção.

Esta foi uma das nossas orientações ao longo das oficinas temáticas para quem fosse utilizar a atividade com perguntas: fazer uso de no máximo 3 questões. Haja vista que o aluno não precisa interpretar a letra da canção minuciosamente, apenas entender qual a ligação que ela possui com a temática proposta. Eis abaixo as três primeiras questões da atividade que ela desenvolveu com sua turma:

**Quadro 14** - Atividade da turma de Afrodite/ Parte I

Questões	Respostas
<p><b>1. Sabendo que os portugueses roubaram as riquezas indígenas, você concorda com isso? Justifique sua resposta.</b></p>	<p>“Não. Por que não é certo roubar a riqueza de ninguém” (aluna).</p> <p>“não, porque eles não deveriam ter chegado aqui, e achado que eles eram os donos legítimos da terra” (aluna).</p> <p>“não, os portugueses estavam obsecados pela riqueza e não se importou com os indígenas” (aluno).</p> <p>“não, porque os indígenas já tinha direito porque eles já moravam lá e os portugueses só queria ficar mais ricos” (aluna).</p> <p>“não pois eles estavam explorando os índios e suas terras” (aluno).</p> <p>“não, porque os portugueses estavam roubando o suor e o esforço dos índios”. (aluno)</p>

	“não, pois alguns índios até morreram tentando proteger as riquezas”. Aluna
<b>2. Os índios foram inocentes ao aceitar presentes dos portugueses? Justifique sua resposta?</b>	<p>“Sim, eles não entendiam o valor do ouro”.aluno</p> <p>“Sim, por que eles não sabia o que era riqueza” (aluna).</p> <p>“Sim, pois eles achavam que era para fazer amizades os presentes, mas erão para extrair as riquezas do Brasil” (aluno).</p> <p>Sim, porque os portugueses eram mais inteligentes que os Indigenas então os portugueses dando esses presentes que eles deram comcerteza eles queriam algo e troca” (aluno).</p> <p>“Sim eles tratavam índios como se fossem inferior” (aluno).</p>
<b>3. Qual a opinião de vocês sobre a perseguição aos povos indígenas?</b>	<p>“É muito errada, pois eles tinham o cantinho deles e os portugueses os “raptava” para trabalhar escravos” (aluno)</p> <p>“Na minha opinião a perseguição é desumana ao ponto de matar para pegar as riquezas” (aluno).</p> <p>“Minha opinião é que a perseguição deveria ser parada, até hoje eles são perseguidos pelo atual presidente, ele deveria deixa-los em paz e não persegui-los mais” (aluna).</p>

Fonte: Afrodite (2019).

A música, já analisada no ponto 4.2, retrata essa questão de exploração física e religiosa submetida aos indígenas historicamente ao longo do tempo, não tão diferente da canção “Índios, adeus”. Na primeira questão, houve a investigação da exploração portuguesa sobre os indígenas, os alunos disseram que essa prática foi errada, além de terem destacado elementos que os alunos das turmas dos outros residentes também já tinham feito, tais como a dizimação indígena e a ganância portuguesa.

Na segunda, Afrodite fez uso de um estereótipo como questionamento aos alunos, na medida em que usou o conceito “inocente” para se direcionar a relação comercial, chamada de escambo, entre os indígenas e os portugueses. Talvez ela tenha desconstruído essa imagem de inocência e queria que eles denotassem isso em suas respostas, mas todos confirmaram a prerrogativa.

Entre as justificativas adotadas, estiveram a inferioridade com a qual os portugueses os trataram, bem como a ideia de que os índios não tinham o entendimento valorativo das riquezas materiais, e não eram inteligentes pelo fato deles trocarem suas riquezas por objetos considerados sem valor comercial. Nesse sentido, os alunos mostraram que não compreenderam essa diferença cultural entre ambos.

A quarta questão: “Qual a opinião de vocês sobre a perseguição aos povos indígenas?”, os alunos defenderam que além de ser uma ação desumana ter

submetido o indígena a exploração, escravização e, principalmente, a sua morte, uma das alunas chamou a atenção para a realidade desses povos, na medida em que destacou a forma com que o atual governo os trata: querendo invadir suas terras. Forma pela qual é mencionada na quinta questão, como bem mostra abaixo:

**Quadro 15** - Atividades da turma de Afrodite/ Parte II

Questões	Respostas
<b>4. É correto acabar com a demarcação de terras indígenas?</b>	“não, porque não é certo roubar as riquezas dos índios para ganhar dinheiro e menos entrar em suas terras” (aluna).
<b>5. Os jesuítas agiram certo ao catequizar os índios?</b>	“não porque cada um acredita em um deus e eles que catequizar e errado” (aluno). “não, cada um tem sua crença os índios tinham suas próprias crenças e seus deuses, não é certo dizer que outra religião é correto, devemos seguir o que quisermos” (aluna).
<b>6. Qual a mensagem que a música quer passar?</b>	“Que os indígenas são livres para caçar, para praticar suas religião e que os portugueses foram injustos com os indígenas”. Aluno “Que os brancos eles so pensavam em dinheiro e eles estavam matando aos indígenas (aluno). “Falando sobre a colonização, sobre os indígenas e outras coisas” aluna “[...] os indios deveriam ser mais valorizados, e como tudo estava bom antes da chegada dos portugueses” (aluno).

Fonte: Afrodite (2019).

A quarta questão foi a que eles mais demonstraram dificuldade. Da triagem que fizemos, muitos concordaram que é errado acabar com a demarcação de terras indígenas, mas não justificaram, uns até tentaram, porém, não conseguiram.

Entre as repostas similares, destacamos a que defendeu a ideia de que é errado adentrar e tomar as terras indígenas para lucro próprio. A quinta questão se dedicou a investigar de que maneira os alunos perceberam a imposição catequista desses povos, outra que eles apresentaram dificuldade.

Entre os que não justificaram e as justificativas similares, alegaram que foi uma prática ilícita, haja vista que cada um é livre para exercer sua crença sem perseguição. Na última questão, Afrodite tentou captar de maneira resumida a extensão de compreensão dos alunos a partir da música. Ela poderia ter concentrado as perguntas anteriores nesta, já que teve repostas aproximadas, os alunos denotaram as consequências da colonização, a perseguição religiosa e os assassinatos.

Uma das discussões que faltou ser abordada por ela foi a desconstrução do índio como inocente, passivo, dócil como se não tivesse reagido e resistido a exploração, como se suas condições fossem de vitimizados. Almeida<sup>95</sup> (2010) desmistifica essas concepções equivocadas sob a relação entre o nativo e o europeu, trazendo o índio como sujeitos históricos ativos na dinamicidade das relações coloniais, os quais em sua narrativa agem de diversa maneira a partir de seus próprios interesses.

Ártemis (2019) escolheu a temática da nossa quarta oficina: mulheres. Para isso, escolheu a canção “Desconstruindo Amélia”, da cantora Pitty. Trabalhou com a turma do 9º ano da escola Lafaiete Cavalcante, Campina Grande-PB, colocou em ação seu planejamento dia 23 de agosto de 2019. Sua escolha adveio do fato que a escola já havia trabalhado muito essa questão étnico-racial, ou seja, indígena e negra.

E também como ainda não havia sido trabalhado o conteúdo sobre a ditadura militar com a turma, por questão de contextualização, optou pela temática das mulheres e optou pelo mesmo percurso inicial que os demais residentes fizeram: distribuiu a letra da música para que todos ouvissem, depois iniciou a releitura, interpretação e discussão do que se propunha a canção com a temática. Ela acrescentou que para situar a música e temática na sala:

Perguntei quem conhecia Pitty na sala, só tinha uma pessoa que conhecia [...] quem conhecia a primeira música que fala sobre Amélia, aí só tinha uma pessoa que conhecia [...]. [...] perguntei também se alguém conhecia essa música só tinha essa menina que conhecia. E fui debatendo com o pessoal da sala do 9º ano o que eles achavam da música, o que é que eles estavam entendendo da música e assim a maioria ainda ficou muito dispersa, mas fui “olha gente tal trecho tá querendo falar isso” (ÁRTEMIS, ENTREVISTA GRUPAL, 2019).

Como procedemos e orientamos nas oficinas temáticas de começar pela apresentação da composição e/ou interpretação musical, ela assim o fez. Iniciou pela contextualização da cantora para, em seguida, adentrar na música. Não só a intérprete como a música era desconhecida pela maioria da turma. Outra coisa que acrescentamos nas oficinas: escolher a música para levar para sala de aula e fazer uma pesquisa prévia de quais ritmos e gêneros musicais os alunos gostam e fazer a seleção da música.

---

<sup>95</sup> ALMEIDA, Maria Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p.14-28.

Para trazer os alunos para o cerne de discussão, ela começou a contextualizar a música com a temática, explicou a libertação das mulheres sobre a opressão do machismo, mediada pela análise de cada estrofe. Por último, solicitou uma produção textual para eles escreverem o que haviam entendido, como é possível observar abaixo:

#### Quadro 16 - Produções textuais da turma de Ártemis

<b>Analisando a música “Desconstruindo Amélia”</b>
Entendi Que Amélia e uma mulher bem organizada e ela pensa mais nos outros do Que nela mesma, ela deixa tudo pronto para as outras pessoas e deixa ela por ultimo e cuida muito bem de tudo e todos e ela disfarça que não está gostando e segue em frente todo dia cansada e de repente ela resolve mudar e fala que não quer mais aquilo para sua vida e vai pensar nela mesma e se cuidar porque ela não é e nem será objeto de ninguém [...] (aluno).
[...] Entendi também que ela estava cansada de ganhar menos do que o namoro e este ganhava mais pelo fato de ser homem, e ela queria sair para se divertir e fazer as coisas que ela nunca fez na vida, ela também queria mudar o cotidiano dela [...] (aluno).
A música retrata a vida de uma mulher que a sociedade via como perfeita algumas décadas atrás e um certo dia ela resolve mudar e fazer dela não só uma mãe dona de casa, mas sim uma mulher que equilibra trabalho, estuda, casa, filhos, marido e ainda tem tempo de se cuidar e aproveitar sua vida. Achei muito boa a música mostrar essa diferença entre a mulher que não tinha direitos era simplesmente uma “serva” e a mulher que cuida das suas obrigações inclusive dela mesma (aluna).
O texto fala sobre uma mulher prendada que tem família e que todos falavam que era a mãe ou mulher perfeita por ser boa dona de casa e cuidar dos filhos, mais está cansada de tanto trabalho e de tanto servir namorado e filhos. Quer mudar começar a cuidar de si mesma e parar de ser só um objeto para as pessoas. Assumir que é mulher e tem direito de ser quem ela quiser (aluna).
Bom, não primeira estrofe podemos ver que ela é uma mãe determinada e cuidadosa. Já na segunda podemos ver que ela foi educada para cuidar das pessoas e servi-las e ela sempre ser deixada por ultima. Ela servia e praticava os ensinamentos que teve, todos os dias até cansar, mas então, ela resolve mudar e começa a colocar-se em primeiro lugar, nem servi a ninguém e nem a ficar de enfeite, e que agora ninguém comanda ela, ela comanda a si própria! [...] (aluno).
A musica é como se contasse a história de uma mulher. Que tinha que cumprir com suas tarefas, como arrumar a casa, colocar o filho para dormir e arrumar as roupas, além de trabalhar, tudo isso visto como normal (aluna).
Para mim a música passou uma mensagem de confiança, uma mulher que não tinha tempo para si, sempre servia ao seus filhos e companheiro e nem curtia a vida, até um certo tempo em que ela descidiu virar joga [...]. [...] e na idade que ela tava cunda tava em tempo de curtir, e ela se esforçava tanto estudando, fazendo seu mestrado e mesmo assim ganhava menos [...] e

depois ela, ser ensinada de uma maneira que era pra ser dona ela resolve mudar e ser aluem na sociedade (aluna)

**Fonte:** Ártemis (2019).

Da mesma maneira que procedemos com as demais, selecionamos os trechos das produções que nos possibilitaram assimilar a compreensão deles na interação entre música e temática. Todos conseguiram escrever, mesmo que em breves linhas, o que compreenderam da ação pedagógica proposta.

As produções textuais foram excelentes. A partir delas, percebemos que eles entenderam a música, não só as meninas, mas os meninos destacaram a mensagem da canção. Os alunos evidenciaram em seus textos o processo de libertação da mulher que a canção privilegia, da transição de uma mulher do passado para o presente, que vive por si mesma, sem se submeter às exigências da sociedade.

A narração de uma mulher subordinada a uma mulher livre, independente, da desconstrução de sua imagem como objeto, a diferença e o preconceito de gênero, como é possível observar no quadro acima. Da mulher serviçal para a profissional, dona de si, dos vários lugares que ela pode ocupar e não tão somente a de dona de casa, mãe de família.

O que chamou atenção foi o fato de que uma aluna disse que a música lhe trouxe confiança, então isso foi muito importante para termos uma noção da dimensão da ação que Ártemis desenvolveu. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História do ensino fundamental trazem que os conteúdos da disciplina devem se articular com os temas transversais em que estão inclusas as vezes e vozes dos índios, negro e mulheres. Conforme o documento, é preciso privilegiar:

[...] as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação (BRASIL, 1998, p. 48).

Mesmo esses tipos de documentos educacionais retratando a importância de inclusão da mulher no processo de ensino, Fofano<sup>96</sup> et al. (2018) destacam que ela

---

<sup>96</sup> FÓFANO, Érica Brites da Silva; GARCIA, Jussara Maria Tostes dos Santos; FÓFANO, Clodoaldo Sanches; JÚNIOR, Paulo Jonas dos Santos. A ausência da mulher no ensino de história. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v. 10, n. 2, 2018.

ISSN 2176-3070 DOI:

<http://dx.doi.org/10.22410/issn.2176-3070.v10i2a2018.1873>. <http://www.univates.br/revistas>.

Disponível em:

continua sendo esquecida em muitos componentes curriculares da Educação Básica. Até mesmo em História que é uma área das Ciências Humanas que tem como finalidade lutar por uma sociedade democrática, igualitária, livre de preconceitos.

Ao levar uma música que problematiza o papel da mulher na atualidade no ensino de História, a residente propôs a historicização de seus alunos sobre as mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas da figura feminina na transição e até mesmo a ruptura dos tempos históricos, passado e presente.

Em nossas análises das atividades, percebemos que os alunos adquiriram essa consciência das transformações de gênero, da aquisição de direitos pela mulher, de sua importância nas demais disciplinas, mas, sobretudo, na construção do saber histórico escolar.

Atena também optou pela mesma temática, porém, escolheu uma música que não foi trabalhada nas nossas oficinas, desde o início deixamos evidente que eles tinham a autonomia de buscarem outras letras de canções, visto que eles, mais do que ninguém, conheciam seus alunos.

Assim, as músicas que escolhemos não foram planejadas pensando diretamente nesses alunos, mas em trabalhar as temáticas com os residentes. Ela escolheu a música “Triste, louca ou má” de Francisco, El Hombre, na turma do 6º ano E, na escola Padre Antonino, Campina Grande-PB, segundo ela a música adveio:

Primeiro, pelo tema na contemporaneidade e porque a música ela retrata o papel da mulher que ela está contida na sociedade atual. Como ela é designada por características que a nossa sociedade entende como uma mulher perfeita que seria aquela mulher que ela se preocupa mais com os filhos, a casa e com o corpo perfeito que a sociedade almeja que ela tenha (ATENA, 2019).

Mesmo tendo letras, interpretações, ritmos diferentes, a canção escolhida é familiar a de Pitty, torna-se singular por ter composição e interpretação masculina e sua visão desconstruída sobre a figura feminina. Como é exposto em suas estrofes:

Triste, louca ou má/ Será qualificada/ Ela quem recusar/ Seguir receita tal/  
A receita cultural/ Do marido, da família/  
Cuida, cuida da rotina/ Só mesmo, rejeita/ Bem conhecida receita/  
Quem não sem dores/Aceita que tudo deve mudar/ Que um homem não te define/  
Sua casa não te define/ Sua carne não te define/ Você

é seu próprio lar/ Um homem não te define/ Sua casa não te define/  
Sua carne não te define/ Eu não me vejo na palavra/ Fêmea, alvo de  
caça/ Conformada vítima/ Prefiro queimar o mapa/ Traçar de novo a  
estrada/ Ver cores nas cinzas/ E a vida reinventar/ E um homem não  
me define/ Minha casa não me define/ Minha carne não me define/ Eu  
sou meu próprio lar (FRANCISCO, EL HOMBRE).

A música aborda a questão de como a mulher é socialmente tratada a partir de suas escolhas, da função hierárquica e culturalmente construída: a imagem de dona de casa, esposa, mãe. Evidencia ainda a necessidade de traçar novos papéis desvincilhando-se de uma visão tradicional que coage a mulher a uma figura de dependência a alguém, tal como o marido, os filhos, a família, como sendo algo imposto cultural e socialmente e não uma escolha própria.

Analisamos a escolha da música de duas maneiras: primeiro, apesar da banda ter um nome masculino, a canção é interpretada pela voz de Juliana Strassacapa, que além de fazer parte do grupo musical é a única mulher entre 5 compositores. A canção incita problematização da desconstrução do papel social da mulher; segundo, embora considerássemos sua interpretação muito avançada intelectualmente para uma turma de 6º ano, a partir das análises que fizemos sobre suas atividades, denotamos que ela conseguiu propor uma discussão a nível de análises e interpretação adequada para sua turma.

Sobre a escolha da canção, ela declarou que a escolheu, para que os alunos tivessem essa noção da ocupação da mulher nos diversos locais, profissões e, principalmente, que as alunas tivessem esse conhecimento desde crianças. Sobre o passo a passo da ação, ela alegou o seguinte:

Eu passei a música, escutamos a música completa e depois eu expliquei [...] cada estrofe. [...] eles fizeram algumas perguntas, algumas palavras que tinham na música como “desatinou” que eles não sabiam o significado. [...] as metáforas mesmo da música eu expliquei toda música, eu elaborei 3 questões no quadro e depois eles copiaram em uma folha de papel as questões e responderam conforme eles tinham entendido a música e a minha explicação e foi isso (ATENA, ENTREVISTA GRUPAL, 2019).

Durante as oficinas temáticas, orientamos que, ao utilizar a música em sala de aula, na análise da letra, quando surgisse alguma palavra que os alunos não soubessem seu significado, ao invés de darem a resposta pronta do que se trata, o residente deveria pedir para eles pesquisarem em casa, em dicionário na escola ou

se algum aluno tivesse acesso à internet na aula, pedisse para ele pesquisar no transcorrer da aula e socializar com os demais a descoberta da significação do vocábulo.

Como os residentes fizeram ações pedagógicas concentradas em no máximo duas aulas, nem todos os alunos e escolas desfrutaram de Internet para que os discentes compreendessem a canção e sua mensagem e/ou crítica. Por isso, a residente optou por dizer os significados para orientar na elaboração da atividade. Ela também decidiu trabalhar com questionamentos, para isso ela elaborou três:

**Quadro 17 - Questão 1**

Questões	Respostas
<b>1. Quais as opções de vida para as mulheres além do que diz a música?</b>	<p>“A mulher não é obrigada a fazer apenas o que a sociedade impõem a ela mas também assim como o homem ela tem o direito de trabalhar e de pratica os esportes que ela quiser sem ser rotulada como sendo inferior” (aluno).</p> <p>“Que elas sejam livres e possam fazer o que quiser” (aluno).</p> <p>“Que a mulher não precisa só ser dona de casa e só cuidar dos filhos ela pode ser livre para fazer o que quiser” (aluna).</p> <p>“Ser respeitada, tratada, Bem cuidada, e ter a própria casa” (aluna).</p> <p>“As mulheres podem ser livres [...] faze o trabalho que quiser” (aluno).</p> <p>“Ser dona de casa, estudar e trabalhar” (aluno).</p>

**Fonte:** Atena (2019).

No primeiro questionamento, os alunos evidenciaram a condição livre da mulher para fazer o que ela bem quiser, do direito de trabalhar, estudar, ser dona de casa, mãe, casada, desde que seja sua escolha, em detrimento da imposição social. Da condição necessária de utilidade pública feminina de ser respeitada à desconstrução de rótulos, com as quais são tratadas.

Na segunda questão: “O que define você?”, ela fez alusão ao refrão da música que diz: “*Que um homem não te define/ Sua casa não te define/ Sua carne não te define/ Você é seu próprio lar*”. Como foi uma oficina pedagógica sobre a mulher, trouxemos apenas as experiências das alunas nesta questão.

A maioria não entendeu a proposta da pergunta. Algumas descreveram defeitos e qualidades como modo de se definir, outras se consideraram chatas, gentis, ansiosas, alegres, inteligentes, estudantes, irritantes, ciumentas, feministas, sérias,

bonitas, entre outras definições. No último questionamento, indagou sobre as suas percepções com relação à violência contra as mulheres. Como é mostrado abaixo:

#### Quadro 18 - Questão 3

<p><b>3. Qual a sua opinião com relação à violência contra a mulher?</b></p>	<p>“Para mim é algo muito errado pois a mulher merece respeito e os homens não têm o direito de despreza-la e abuzar da sua força” (aluno).</p> <p>“eu acho que as mulheres não devem ter medo dos agressores e denunciar as autoridades o caso para que seja resolvida a situação” (aluno).</p> <p>“Que eu acho muito errado e tambem acgo que não precisa de agreção física ou psicológica para conseguir o que eles querem” (aluna).</p> <p>“muito ruim, isso e um crime. A violência não deveria existir” (aluna).</p> <p>“não acho certo praticar isso com a mulher pois ela pode ser a pior do mundo, mas não merecem, alguns homens pensam que se bater nela não vai acontecer nada com ele” (aluno).</p> <p>“Que uma mulher não nasceu para apanhar de um homem” aluna</p> <p>“Denuncia os homens e ser hunidas” (aluno).</p> <p>“[...] acho triste essas violências com as mulheres, é varias mulheres morrem no Brasil” a(aluno).</p> <p>“Que o presidente deveria criar uma lei que quem batece em mulher deveria ser presa por muitos anos” (aluno).</p> <p>“que eles deveriam se tocar e seligar que as mulheres não naceram para se agridida por que cada hora e cada minuto tem uma mulher sendo morta ou cendo a gridida o temos que para com isso porque a mulher não naceu para isso sim ser respeitada” (aluna).</p> <p>“eu acho isso um ato machista e muito errado pois mulher ta lá livre vem um homem e mata ela” (aluno).</p> <p>“A cadeia, porque é muito rápido para matar uma mulher” (aluna).</p> <p>“Crime e covardia” (aluno).</p>
--	--

Fonte: Atena (2019).

Todos concordaram que a violência constitui um ato de brutalidade contra a segurança da mulher, evidenciaram o respeito que ela merece ter e o direito que nenhum homem possui de cometer qualquer ato que venha a ferir a integridade física ou psicológica da figura feminina.

Nas suas respostas, esteve a necessidade de denunciar esse crime, bem como prender o agressor e a união entre as próprias mulheres para combater a violência. Eles também enalteceram, mais uma vez, a condição livre, civil e constitucional da mulher.

Além de proceder com no máximo 3 questões que sugerimos, Atena gerenciou uma discussão primordial com seus alunos, as respostas deles nos mostraram que não só compreenderam a relação da música com a temática, como mostraram medidas de como proceder e combater a violência contra a mulher.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública divulgado pelo Fórum Brasileiro<sup>97</sup> de Segurança Pública, entre os anos de 2016 e 2018, mais de 3,2 mil mulheres foram assassinadas, número que vem crescendo nos últimos anos. Em um país em que as mulheres são mortas por sua condição biológica de ser quem são, cada vez mais a importância de propor essa discussão em sala de aula. De reconhecer a relevância do papel histórico e social feminino, mas, principalmente, de levar informação e conhecimento para as escolas em defesa e combate à violência. Como procedeu Atena com sua turma, levando informação e a possibilidade da construção do saber histórico da figura feminina através da música.

Íris, na escola Padre Antonino, escolheu abordar a questão da história e cultura afro-brasileira na turma do 6º ano F, optou por pesquisar a música e escolheu “Canto das 3 raças”, de Clara Nunes. Ela definiu uma metodologia, que era impressão e distribuição da letra da música, com a sua audição e em seguida pedir aos alunos que desenhasse um quadro e eles retirassem da letra todas as palavras que remetessem a resistência. Porém, ela alegou que:

Só que aí nesse processo quando antes, acho que horas antes de aplicar, a [...] [cita o nome de uma residente] falou comigo e disse que na primeira reunião tu tinha especificado fazer questões específicas, só que na verdade foi mal-entendido. Porque as perguntas que tu tinha dito para fazer era referente a primeira oficina. E aí eu fiquei agora! Abordar a minha metodologia, que eu iria aplicar (ÍRIS, ENTREVISTA GRUPAL, 2019).

A primeira reunião a que ela se referiu, diz respeito ao primeiro encontro em que apenas 2 residentes compareceram e Íris não estava, por isso surgiu a dúvida. Embora tenhamos falado em todas as oficinas presenciais e encontros virtuais via ClioZap, que ficava a critério de cada o procedimento metodológico, direcionamento e recolhimento das atividades.

---

<sup>97</sup> Anuário Brasileiro de Segurança Pública divulgado pelo Fórum Brasileiro. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/atividades/anuario/>. Acesso em 20 jan. 2020.

Diferentemente de Hera, que não nos procurou para tirar dúvidas e/ou para pedir auxílio, Íris optou por seguir a mesma dinâmica dos demais: entregando a letra da música, ouvindo-a, questionando, analisando cada estrofe, procedendo da seguinte forma, como ela mesmo explica:

[...] perguntei o que eles entenderam falaram que nada. Aí eu fui fazendo questionamentos pra eles referentes às questões indígenas, afro e também referente à colonização. E após esse momento eles começaram a entender algumas coisas, depois que eu comecei a fazer os questionamentos, falaram poucos, acho que na verdade conseguiram entender as perguntas que eu tinha colocado [...] é tanto que não conseguem transcrever do quadro para o caderno corretamente (ÍRIS, ENTREVISTA GRUPAL, 2019).

Os alunos da turma de Íris também tiveram dificuldades, ao ponto dos próprios residentes nos alertarem que as produções deles não foram tão satisfatórias como queríamos. Mas, devemos entender que estamos tratando com pré e adolescentes de 6° ao 9° ano, os quais ainda estão em seu processo de crescimento físico, identitário, intelectual e reflexivo.

A forma como compreendem é diferente da nossa que somos estudantes de ensino superior, temos uma bagagem já vasta, enquanto que eles ainda estão em formação inicial pessoal-cidadã. Ela alegou que conforme foi explicando e investigando o que cada um entendeu, alguns começaram a demonstrar que estavam compreendendo.

Depois desse processo de explicação, análise, discussão e questionamento, ela percebeu que eles já tinham certo embasamento da proposta da aula, então, ela elaborou 3 questões no quadro:

[...] a maioria mesmo eu explicando e eles não conseguiram responder o que realmente a pergunta pedia. Por exemplo, na primeira quando eu coloquei: qual a importância de trabalhar a música? Muitos responderam que “aprende mais”, não voltou para a questão da música, do tema transversal que eu estava colocando em sala de aula (ÍRIS, ENTREVISTA GRUPAL, 2019).

Percebemos isso nas análises das atividades deles mesmo, respostas curtas e similares, mas que não inviabilizam o aprendizado do aluno. É realmente o “aprender mais” com a música no ensino de História que buscamos constatar. Íris acrescenta que as outras duas questões foram com base na conversa que teve com demais

residentes e que fazem parte da primeira oficina, na qual elaboramos questões. Sobre as duas questões ela alegou que:

[...] por mais o que eu perceba que a escola em que trabalho não seja tão... em um bairro periférico, onde a gente percebe uma condição bem baixa, mas... eu notei que a maioria deles não tem digamos que um senso bom pra música é bem pouco o senso crítico deles para música, a maioria respondeu brega, funk, outros estilos de música que eles gostam, até alguns colocaram uma música que é Dog Raça que eu esqueci de procurar, mas foi muito isso e acho que 3 meninas, que eu separei que coloquei aqui na frente conseguiram entender o propósito da oficina e conseguiram responder corretamente (ÍRIS, ENTREVISTA GRUPAL, 2019).

Para ela, de uma turma com mais de 20 alunos, apenas 3 conseguiram responder as questões de maneira mais próxima do que queríamos. Percebemos que as respostas deles estavam mais atreladas a ritmos musicais e ao gosto deles e esse é o ponto principal.

A dificuldade do entendimento deles foi maior que as demais turmas dos outros residentes, e isso pode ser explicado pelo gosto peculiar deles, não que seja difícil, até porque as demais músicas utilizadas também não eram de ritmo que os alunos gostam, mas, a Música Popular Brasileira é uma realidade totalmente diferente para quem ouve funk e outros estilos, por exemplo. Embora o repertório das oficinas tenha sido bem diverso, ainda não era de agrado deles. Em suas percepções, a residente deixou evidente que:

Eu acho que na verdade eles não estavam acostumados a trabalhar com essa metodologia, então quando a gente traz uma música para trabalhar em sala de aula, eles levam pro lado do divertimento, não associam a música como sendo um instrumento de trabalho, aí é tanto que colocaram que é para divertir, que gosta da música para divertir, poucos entenderam que a música era uma aula, uma oficina para trazer um conteúdo (ÍRIS, ENTREVISTA GRUPAL, 2019).

Para ela, a dificuldade foi a não-familiaridade do aluno com a metodologia, com o uso da música em si em uma aula de História, de não saberem articular letra e temática. Por isso eles a enxergaram como um veículo de lazer e diversão, dissociada da prática educativa. Embora na educação infantil tenha uma rotina envolta pela música, ela não gira em torno das atividades de construção e percepção do conhecimento, mas de recreação e desenvolvimento do corpo físico.

A música, apensar de ter sido pensada em torno da primeira oficina sobre a história e cultura afro-brasileira, abraça também a questão indígena e europeia, como etnias basilares na construção do brasileiro. Conforme sua letra:

*Ninguém ouviu/ Um soluçar de dor/ No canto do Brasil/ Um lamento triste/ Sempre ecoou/ Desde que o índio guerreiro/ Foi pro cativo/ E de lá cantou/ Negro entoou/ Um canto de revolta pelos ares/ No Quilombo dos Palmares/ Onde se refugiou/ Fora a luta dos Inconfidentes/Pela quebra das correntes/ Nada adiantou/ E de guerra em paz/ De paz em guerra/ Todo o povo dessa terra/ Quando pode cantar/ Canta de dor/ E ecoa noite e dia/ É ensurdecedor/ Ai, mas que agonia/ O canto do trabalhador/ Esse canto que devia/ Ser um canto de alegria/ Soa apenas/ Como um soluçar de dor (O CANTO DAS TRÊS RAÇAS, CLARA NUNES).*

De maneira geral, a canção retrata a relação social e histórica desses povos, principalmente, das lutas e resistências do índio, do negro, da exploração, do processo de escravatura submetido. A partir de sua mensagem e crítica, Íris propôs uma problematização com sua turma.

Embora ela tenha alegado, em sua fala, que a turma não tenha correspondido como esperava e que apenas três alunas haviam superado suas expectativas. Em análises das atividades que ela nos trouxe, nas respostas dos alunos, nos três questionamentos que ela elaborou, percebemos que os alunos conseguiram entender a proposta, como mostra o quadro abaixo:

**Quadro 19** - Atividades das turmas de Íris

1. Qual a importância de trabalhar essa música?	2. Em quais momentos da sua vida você ouve música?	3. Qual música seria a trilha sonora da sua vida?
Para que agente possa prender mais sobre os índios, negros e brancos.	Quando eu vou tomar banho e quando eu vou fazer tarefa./ De noite a hora mais legal de ouvir música.	A musica aleluia/ racionais, hungri hip hop, Eletrônica e jazz/ Trilha sonora do Filme Carati Cid/ Dog de raça/ Figthing gold/ Mano Brow, Hungria/ Trilha sonora de Free Fire/ Nc Leveo/ Tribo da periferia "Imprevisível"/Do desenho do vem titães/
Para não fica so no livro e ter uma aula dinâmica com musica.	Dormindo jogando fazendo tarefa	Trem Bala de Ana Viela/ Rei leão/ Hei pai cantora Isadora Pompeo/ Coração de aço/A abertura de Chaves
Para valorizar os negros.	Quase o tempo todo/ todo momento/	Um dia eu vi estrela cadente e fez um pedido era um menino jogando bola com os meninos/ Dragomboll super/ Sobreviva a noite/dog nighthemare/mi deixa entrar/ Die for you.
Que ela faz com que a gente aprenda mais e mais.	Tomando Banhos, na hora de vir pra escola, etc.	
a importancia e para você se divertir ouvindo música.	Eu ouço musica em casa no tempo livre/ quando vou dormir	
Combater o preconceito	Quando eu estou triste e quando estou intediado, as vezes mais a noite.	
E pra nois aprender e refletir melhor.		

Fonte: Íris (2019).

Conforme é possível perceber a partir das respostas na primeira pergunta, os alunos destacaram a aprendizagem sobre a história e cultura dos índios, europeus e negros, bem como a valorização e combate ao preconceito destes últimos. Além disso, evidenciaram que a música ajuda o processo de aprendizagem e construção da reflexão, tornando a aula dinâmica, divertida, portanto, prazerosa, sem o uso exclusivo do livro didático.

Com relação ao segundo questionamento: "Em quais momentos da sua vida você ouve música?", as respostas foram diversas, as mais recorrentes falam em

lugares, tempos, estados emocionais, ações e atividades diárias, tais como: em casa, no banho, vindo para a escola, de manhã, à noite, o tempo livre, triste, entediado, quando vai dormir, jogando, brincando, resolvendo exercícios escolares. Então, não só para entreter, mas também estudam ouvindo música.

Na última pergunta, “Qual música seria a trilha sonora da sua vida?” a maioria não citou o título da canção, mas a banda/grupo/cantor, tendo um caleidoscópio de ritmos, gêneros musicais, tais como: música evangélica (Hey, pai<sup>98</sup>! da cantora Isadora Pompeo, “Aleluia<sup>99</sup>”); estrangeira (“Die for you”<sup>100</sup>, não sabemos identificar qual seria a música, porque o aluno não identificou e nas nossas pesquisas encontramos a música com mesmo título, porém, com letras e interpretações diferentes, uma por de The Weekend e a outra por Starset; “Figthing gold”<sup>101</sup>- trilha sonora de anime); estilos musicais (eletrônica, hip hop, rap, jazz); franquias de produções cinematográficas, animações, séries televisivas e jogo eletrônicos (Trilhas sonoras do Karatê Kid<sup>102</sup>, Rei Leão<sup>103</sup>, DragomBoll Z, Jovens Titãs, abertura do Chaves, Free Fire, respectivamente).

Dentre algumas canções citadas: “Trem bala”, de Ana Vilela; “Coração de aço, Hungria”; “Imprevisível”, Tribo da Periferia; “Me deixa entrar”, não citaram composição, mas pesquisamos e a música é interpretada por Bruno e Marrone; “Sobreviva à noite”, Jimmy Maximus.

Cantores/grupos citados: Dog Raça, Mano Brown, alguns que não sabiam o nome da música e nem quem a interpretava escreveram um trechinho da música: “Um dia eu vi estrela cadente e fez um pedido era um menino jogando bola com os meninos [...]”<sup>104</sup>, pesquisamos e descobrimos que se trata da canção: “Um pedido”, da banda de hip hop Hungria, que já havia sido citada por vários alunos.

Foi por sabermos que os alunos possuem gostos diversos, que orientamos os residentes a pesquisarem músicas que tratassem a temática de acordo com o estilo

<sup>98</sup> <https://www.letras.mus.br/isadora-pompeo/hey-pai/>.

<sup>99</sup> Existem várias versões da música, então por não sabermos qual a preferida do aluno, escolhemos a interpretada pela cantora Soraya Moraes: <https://www.letras.mus.br/soraya-moraes/aleluia/>.

<sup>100</sup> As duas músicas que encontramos com mesmo nome: The Weekend:

<https://www.letras.mus.br/the-weeknd/die-for-you/>.

Starset: <https://www.letras.mus.br/starset/die-for-you/>.

<sup>101</sup> <https://www.letras.mus.br/coda/fighting-gold/>.

<sup>102</sup> Como não houve a especificação de qual Karatê Kid, escolhemos a trilha do filme mais recente, com os protagonismos de Jack Chane; já que o rap e o hip hop foi um dos ritmos mais recorrentes: <https://www.youtube.com/watch?v=vwBVqtX1QZ4>.

<sup>103</sup> <https://www.letras.mus.br/beyonce/spirit/#letras:986830>.

<sup>104</sup> <https://www.letras.mus.br/hungria-hip-hop/um-pedido/>.

musical da turma na qual trabalhavam. Mesmo que não tenha sido um gênero musical que eles curtem, mostraram na atividade que compreenderam, a partir da música, a questão da diversidade cultural que ela aborda.

Héstia escolheu a temática afro, também aplicou na escola Padre Antonino, porém, na turma do 6º D. Assim como os demais, ela entregou a letra da música aos alunos, ouviram-na e em seguida começaram a analisar. Aos poucos, ela foi explicando cada estrofe e no final escreveu no quadro duas questões. Ela aplicou no dia 27 de agosto de 2019 e escolheu a música “Racismo é burrice”<sup>105</sup>, de Gabriel, O Pensador. As questões não foram referentes à análise da letra da música em si, mas o contato dos alunos com a música de maneira geral e particular.

Desde o início, evidenciamos que a escolha da música, para se tornar significativa para os alunos, deve estar envolta nos gostos musicais deles. Também evidenciamos que, como são cidadãos que estão no início de suas formações identitárias, os residentes precisariam ter o cuidado na seleção da música. Haja vista que a Educação Básica é composta de meninos e meninas, na turma do 6º, entre 10 e 13 anos, e muitos deles/as são negros e negras que muitas vezes não se reconhecem como tais. Por isso a importância de ter um zelo pela música e pelo vocabulário do professor.

A música “Racismo é burrice”<sup>106</sup> possui uma letra muito extensa e uma discussão muito densa para alunos de 6º ano, a letra problematiza a questão da identidade negra, além de trazer uma discussão sobre preconceito, discriminação racial e racismo, com palavras fortes tais como: burrice coletiva, imbecil, ignorantes, fazendo uso do desrespeito com o outro para questão da aceitação e respeito com o povo negro.

Não é que a música não seja válida, pelo contrário, mas é para nível de 9º ano do ensino fundamental e para turmas do médio. Por isso que na oficina temática a distância, via Cliozap, propomos a música “Amora”, de Emicida, para enaltecer a questão do orgulho de ser negro/a.

---

<sup>105</sup> Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/racismo-e-burrice-nova-versao-de-lavagem-cerebral.html>.

<sup>106</sup> Não trouxemos a letra da música no corpo do texto, porque ela não foi utilizada por Héstia na atividade. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/racismo-e-burrice-nova-versao-de-lavagem-cerebral.html>.

Héstia elaborou duas questões, porém, não direcionadas à temática da música na ação pedagógica desenvolvida, mas ligada, de maneira isolada, ao próprio uso da música como foi feito na nossa primeira oficina. Como é exposto abaixo:

**Quadro 20** - Atividade da turma de Héstia

1. Em qual momento ou espaço você escuta música?	2. Qual música seria a trilha sonora de sua vida ou do seu momento atual?
<p><b>Eu escuto em casa/em todo lugar/ eu escuto música quando estou feliz e triste. so que quando estou triste escuto mais/ Em casa/ Em todos os lugares mas eu escuto mais na sala da minha casa./ [...] quando estou arrumando a casa, e quando estou sozinha em casa/ em todos os lugares pela casa, na rua, em festas e tem ves que so para se alegrar.? Quando estou estressado/ [...] estou triste ou chateada escuta musica e pensar na vida no meu quarto sozinha /Arrumar a casa/.</b></p>	<p>Chapuletei/Brega funk/ No meu momento atual a música eu representa minha vida é mesmo “Sem entender”. (Deus mesma que não consiga entender e queira tudo no meu jeito até choro e as vezes até chego a dizer”: porque é que tem que ser tão difícil pra mim? Parece que é difícil só pra mim né mesmo? Eu sei seus pensamentos são melhores que os meus...)/ Era uma vez/ Deus de detalhes, pastor Lucas! Quem mandou largar rede [...]/ Ouvi dizer irmãos Melim/ Nosso amor- no mundo do amor hoje eu estou largando contando os segundo que sol esta, contando [...]/Abusadamente, chapuletei/ Bob Zoon e galinha pintadinha/50cente/ 7 trombetas e Deus e eu/ Girl on fire/Entre duendes e fadas/Lei da vida/ninguém segura ela/Legend never Day/My away, Calvin Harris, Pizadinha/ Believer/ Moento atual: dois corações melim/lugar secreto/.</p>

Fonte: Héstia (2019).

Na pergunta: “E qual momento ou espaço você escuta música?” as respostas foram diversas, concentrando-se em lugares, espaços, tempos, atividades e estados emocionais múltiplos como em casa, no quarto, na sala, na rua, festas, arrumando-se, pensando, sozinha, estressado, triste, alegre, chateada.

Na segunda e última questão: “Qual seria a trilha sonora de sua vida ou do seu momento atual?”, assim como os alunos correspondentes à residente Íris, responderam os alunos de Héstia e também apresentaram um leque de possibilidades e gostos singulares musicais, do funk à música evangélica, do brega funk a irmãos Melin, de animações, como a Galinha Pintadinha a cantores internacionais de Rap, 50Cent, de canções como as “7 trombetas de Deus” a “Chapuletei”. A diversidade rítmica, de gênero e estilo foi bem menor que as respostas das atividades anteriores.

As ações pedagógicas foram primordiais para percebermos a dupla relação de teoria e prática na formação docente do historiador, na medida em que os residentes colocaram em execução o que assimilaram das nossas oficinas temáticas.

As orientações, as indagações propostas no decorrer das aulas de História, as explicações que os residentes fizeram foram necessárias e certas para a efetivação do que propomos, que os alunos-residentes começassem a perceber a música como um instrumento também pedagógico que promove seu aprendizado, que incrementa metodologicamente seu processo de ensino e aprendizagem.

As atividades planejadas por eles nos apontaram que através das respostas dos alunos e de suas respectivas turmas, a música propicia a construção do saber histórico escolar. Mesmo que os ritmos, os estilos, os gêneros não tenham sido dos gostos musicais deles, mas que contribuíram para sua compreensão da relação entre canção e temática.



Elaborador- Marcila de Almeida

“Valeu a pena, é é  
 Valeu a pena, é é  
 Pescador de ilusões”  
 (O Rappa)

## **CAPÍTULO 5 – AS COLABORADORAS E A PESQUISA: ESCOLA E UNIVERSIDADE JUNTAS**

Neste capítulo analisamos e problematizamos, a partir da entrevista semiestruturada, as falas e contribuições da coordenadora adjunta do programa da Residência Pedagógica na Universidade Estadual da Paraíba, além de duas preceptoras do subprojeto História que atuam em escolas públicas. Por fim, temos a apresentação do caderno pedagógico, produto didático de nossa pesquisa dentro do Programa de Formação de Professores.

### **5.1 “SÃO ELAS POR ELAS”: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DOS COLABORADORES DA PESQUISA**

A Residência Pedagógica funciona como uma orquestra, esta se caracteriza por um conjunto de músicos com diversos instrumentos, tais como: violinos, flautas, pianos, trompetes, tímpanos, pratos, ou seja, com diversas funções e profissionais que trabalham em comunhão para o alcance de uma afinação rítmica, a concretização de um espetáculo musical que embeleza o palco e deslumbra a plateia também diversa, composta por jovens, crianças, adolescentes, adultos.

No programa residencial pedagógico não é diferente, há um grupo de profissionais da Educação com vários papéis, professores e alunos do ensino superior e básico que se reúnem com a finalidade de realizar um espetáculo pedagógico, cujo palco é móvel, alternando entre a universidade e a escola para alcance e concretização do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa acepção, temos como destaques a coordenadora adjunta e duas preceptoras do Subprojeto História, do Campus I, em Campina Grande-PB, as quais cederam entrevista e suas falas foram primordiais para compreender o Programa para além dele mesmo. Nosso objetivo foi apreender as relações existentes entre esses profissionais e suas atuações, bem como seus papéis diante dos residentes, ambos em contato longo e direto com as escolas.

Inicialmente, nas duas primeiras perguntas, investigamos a formação acadêmica, profissional e suas funções no Programa da Residência. A coordenadora adjunta do programa é professora efetiva da UEPB, formada em Psicologia com

mestrado e doutorado na área educacional. Já Mnemosine, é graduada em História pela UEPB e Tetis também é formada em História, especialista em Educação para Relações Étnico-Raciais/UFCG e mestre em Formação de Professores pela UEPB, ambas trabalham na Educação Básica e são preceptoras no Programa.

O quarto questionamento indagou sobre “Qual seria a importância da residência pedagógica seja no espaço escolar seja no superior?”. Propusemos assimilar o que as docentes defendiam a respeito da transcendência do Programa no que tange às fronteiras móveis entre os muros das instituições básica e superior.

Nas vozes, foi possível perceber que, apesar de muito embrionário, os efeitos da residência têm alcançado uma ampla atuação na formação docente, em particular, do historiador. A coordenadora adjunta declarou que ainda não conseguem avaliar de que maneira ele contribui na formação do aluno, e isso se dá pelo fato de o Programa ser ainda recente.

Segundo ela, “[...] trabalhos como o seu, por exemplo, pode ser essa dimensão pra ajudar a gente a pensar se houver outras edições”. Porém, a docente fez uma articulação com os resultados PIBID, outro programa de formação docente que já tem um histórico, cuja base e princípio formativo são similares à Residência, ela acrescenta que:

[...] o que a gente tem como experiência advindo do PIBID que é o programa de iniciação à docência é justamente a possibilidade do aluno ter uma vivência da escola mais aproximada da realidade e melhor orientada, porque ele recebe uma formação específica dentro dos cursos da licenciatura dele, aí ele tem a etapa do estágio, mas o estágio muitas vezes ele é numa turma grande, então não tem aquele acompanhamento específico, o professor recebe ele menos vezes por semana (ENTREVISTA COORDENADORA ADJUNTA, 2019).

Embora tenha exaltado a formação docente a partir da experiência do PIBID, ela trouxe o alicerce da Residência Pedagógica. Nenhum outro programa universitário tem contribuído nessa ação de levar o licenciando a conviver no seu futuro ambiente de trabalho. Viabilizando a construção de uma formação cíclica, colaborativa, ao invés de fechada a uma sala de universidade, discutindo teorias, apontando soluções para problemas que eles desconhecem, imaginando como seria um cotidiano escolar, planejando atuar em um ambiente que ele não tem familiaridade, propondo intervenções pedagógicas sem conhecer seu público, sem saber suas atuações, necessidades dentro de uma escola.

Para ressaltar tal valor pedagógico formativo, a coordenadora adjunta usa como elemento comparativo e justificador, o estágio supervisionado, de cunho obrigatório, que se consolida como um retrato de um cenário fotográfico muito maior que ele não abarca. Embora existam várias cadeiras/fases: estágio I, II, III, por exemplo, o contato do licenciando com a escola é prévio, caracterizando-se apenas pela inserção na sala de aula de maneira isolada de seu contexto escolar como um todo. Não há uma imersão no ambiente escolar, nas relações sociais. Suas vivências, muitas das vezes, limitam-se a uma intervenção prévia de cumprimento de carga horária de plano conclusivo de curso.

Ainda que o estágio permita uma aproximação entre universidade e escola, há ainda uma fragilidade de conexão e mutualidade, elas se conectam, mas não se entrelaçam, muitas vezes se tornando superficial tal contato. Sobre essas questões de incipiência da experiência estagiária, Bonatto e Souza<sup>107</sup> (2016) relatam que:

[...] o fato de estarmos inseridas naquele ambiente, cumprindo um requisito obrigatório para a nossa formação acabou por mecanizar o nosso comportamento. O aluno, a quem deveríamos direcionar nossa atenção, passara para um segundo plano, na medida em que tentávamos superar deficiências que, em certa medida, nessa fase da aprendizagem estão fora do nosso controle (BONATTO; SOUZA, p. 19-20).

As estagiárias denotam a obrigatoriedade do estágio em uma esfera mecanizada da prática do licenciando, fazendo-o enxergar essa importante etapa para conclusão de curso como uma exigência. E isso torna, por vezes, o estágio como sendo o centro do processo formativo, quando deveria ser o aluno da educação básica.

Em uma instância hierárquica, separada espacialmente e mantida de maneira isolada, cada uma em sua extensão, sem as vozes, as realidades e seus sujeitos. Diferentemente da Residência, em que a escola passa a existir dentro da instituição superior através das figuras dos preceptores que são atuantes e conhecem, mais que qualquer outro profissional do ensino superior, as vivências escolares.

Diferente do docente universitário que vai “ali” (ou seja, na escola”), o da educação básica não está apenas “lá” (na escola). Inserção e imersão, eis a maior

---

<sup>107</sup> BONATTO, Elesiane; SOUZA, Flávia de Freitas. **Aprendendo a ensinar História: experiência de estágio no 7º ano do Ensino Fundamental.** Relatório Final de Estágio realizado na disciplina Estágio Curricular Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em História, do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. FLORIANÓPOLIS – SC, 2016. <https://lehca.paginas.ufsc.br/files/2017/08/Flavia-Elisiane.pdf>. Acesso em 10 fev. 2020.

diferença entre o estágio supervisionado e a Residência Pedagógica. Enquanto que o primeiro insere o licenciando na sala de aula, o segundo imerge-o na escola como um todo. No estágio, a universidade se insere propriamente na sala de aula, sem atuação escolar em seu espaço. Já no programa residencial pedagógico, a universidade passa a existir na extensão escolar, bem como esta passa a atuar na área universitária. Conforme o edital 2020<sup>108</sup> da Residência Pedagógica, lançado pela Capes, que frisou: “[...] a imersão do licenciando na escola de educação básica [...]” (EDITAL CAPES, 2020).

Já Tetis, abordou suas dificuldades encontradas em sala de aula quando terminou seu curso, destacando a primordialidade do Programa, na medida em que possibilita essa imersão teórica e prática, a partir de sua experiência. Acrescentou também que:

Eu comento sempre com os meus residentes, como eu gostaria de ter tido essa experiência na minha formação inicial, porque foi um choque pra mim no início da carreira. Eu concluí o curso e na semana seguinte estava em sala de aula, tive que aprender muita coisa na prática, devido à distância que existia entre o estágio que fiz na Universidade e a realidade que encontrei.

Assim como a coordenadora, Tetis também abordou a questão do estágio e sua relação longínqua com o universo da educação básica, visto que ele não corresponde a um panorama amplo, singular e, ao mesmo tempo, profundo de uma realidade mutável, híbrida, vivencial e experiencial. Restringindo-se a um pré-requisito centrado no cumprimento de carga horária para aprovação e obtenção do diploma, de cunho momentâneo por seu curto período de tempo condicionado a um semestre.

Entre as dificuldades e limitações encontradas na fase do estágio, Melo e Araújo<sup>109</sup> (2018) questionam:

[...] O que estaria faltando na escola básica e nos cursos de licenciatura para que o Estágio Supervisionado, no espaço escolar, aconteça de fato como parte da formação docente dos licenciandos?

<sup>108</sup> COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EDITAL Nº 1/2020. [https://www.capes.gov.br/images/novo\\_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%Aancia-Pedag%C3%B3gica.pdf](https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%Aancia-Pedag%C3%B3gica.pdf)

<sup>109</sup> MELO, D. R. M. de.; ARAÚJO, F. de B. et al. Estágios de ensino: suas limitações e dificuldades. In: MELO, Dalila Regina Mota de. (Org.). **Estágio supervisionado na formação docente** [Livro Eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2018.

Como o docente da escola básica abre espaço da sala de aula para esses licenciandos? (MELO; ARAÚJO et al., 2018, p. 76).

Mais do que a questão instrumental metodológica que os autores enfatizam, da escassez de material didático nas escolas, mesmo que reconheçamos e defendamos a relevância do estágio supervisionado para a formação docente, criticamos a forma com a qual ele é tratado no meio acadêmico. Atribuindo a essa experiência uma mecanização, um processo temporário, burocrático de necessidade conclusiva, que precisa ser ressignificado, contemplando a parceria teoria e prática, para que se supere tal limitação.

O Regimento dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual da Paraíba<sup>110</sup> traz, em seu quarto capítulo referente aos Estágios Supervisionados, no artigo 47, das disposições gerais, a caracterização desse componente curricular tendo como objetivo o “[...] aprendizado de competências e habilidades profissionais, promovendo a contextualização curricular e articulação entre teoria e prática” (RESOLUÇÃO CONSEPE, 2015).

A proposta curricular é relevante, porém, a questão de ser momentâneo e indicar um passaporte para finalização de curso acaba sendo visto e se tornando algo instrucional, embora visto como obrigatório.

A obrigatoriedade acaba se confundindo com o cumprimento de carga horária curricular. Nesse sentido, a Residência Pedagógica e a forma submersa no universo escolar proporcionada acabam ressignificando o estágio supervisionado obrigatório, além de ampliar o tempo do licenciando no ambiente escolar, possibilitando-o se tornar partícipe em seu contexto, futuro ambiente de trabalho.

A Residência é o elo entre o estágio, essa parte teórica e prática de maneira mais profunda, e o curso de extensão, na medida em que promove minicursos, oficinas, palestras com diversos professores pesquisadores no interior da universidade, não para capacitar, nem instrumentalizar a formação docente, mas para dar subsídios para que ela se efetive. Por isso que Costa e Fontoura<sup>111</sup> (2015) relataram que:

---

<sup>110</sup> **RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015**

<sup>111</sup> Costa L. L.; Fontoura, H. A. Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista @mbienteeducação**, vol. 9, nº 2, jul-dez. Universidade Cidade de São Paulo, 2015, p.161-77.

[...] o período inicial da docência não apenas significa um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, em função do contato com alunos. Significa, também, um importante momento de socialização profissional, da inserção na cultura escolar, da interiorização das normas, valores institucionais, preceitos, comportamentos, procedimentos. Algo que se efetiva no local de trabalho do professor e, por acontecer na escola, propicia o desenvolvimento de competências profissionais (COSTA; FONTOURA, 2015, p. 163-164).

As autoras evidenciam a dissimetria entre o estágio obrigatório e a Residência, esta que, como já vínhamos falando, assegura a permanência do licenciando de maneira extensa, vivencial, prática e integrante à realidade e à causa educacional escolar.

Enquanto que Tetis relatou sua experiência, Mnemosine falou sobre a experiência adquirida pelos residentes na medida em que conhecem o cenário, as conjunturas educacionais da escola, da sala de aula e dos alunos. Mnemosine conceituou como sendo uma oportunidade para eles e defendeu o seguinte:

Achei uma excelente iniciativa, pois percebi nos residentes que acompanham que nenhum tinha noção dos desafios que é a sala de aula no dia a dia. Também, percebi um distanciamento entre o que a universidade ensina e os conteúdos ministrados através do livro didático. É importante, porque oportuniza conhecer a realidade das escolas. E certamente, também ajudará para o residente saber se realmente quer seguir essa profissão (MNEMOSINE, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, 2019).

Ela traz à discussão uma questão muito intrigante e que requer cuidados para a sua superação dentro dos âmbitos de ensino superior: a discrepância, que muitas vezes acontece, entre a formação e a profissionalização docente nos cursos de licenciatura. Ainda existem universidades que oferecem uma proposta de curso licenciativo destoante da profissão escolhida pelo licenciando, mantendo-se longínqua e o tornando longínqua as experiências, vivências e realidades escolares.

Não tem como proporcionar uma formação de qualidade se as distâncias educacionais da sala de aula, alunos e demais elementos constitutivos da Educação Básica tornam-se distantes não só fisicamente e até maiores que a própria distância geográfica.

Não há como construir um profissional sem levá-lo a (re)conhecer seu lugar laboral, é imprescindível que ele se autorreconheça. Um médico não vai exercer sua profissão em um hospital, posto de saúde, sem antes já saber da dinâmica ou como

proceder dentro do local. Um clínico geral (assim como um professor de ensino básico que atua em diferentes séries/anos), em contato com um paciente com alguma anomalia vai saber como proceder, porque já teve essa experiência prévia, articulada pela teoria e, principalmente, pela prática.

O questionamento seguinte investigou se elas acreditam que o Programa da Residência tem cumprido com seu papel de imersão e aproximação entre escola e universidade, ou seja, de uma formação docente pautada na teoria e na prática. Nossa intenção foi averiguar qual a dimensão do Programa dentro de um processo formativo docente, advindo da articulação universidade e escola.

Tetis estendeu sua resposta à questão anterior, acrescentando que é possível identificar tal aproximação e que a relação do residente com o preceptor é primordial para que isso aconteça. Para Mnemosine, há também uma interação entre essas instituições, porém, contestou que “[...] as contribuições da Universidade por meio dos residentes foram poucas [...]”. Para ela,

[...] as residentes, ainda não têm experiências com sala de aula, então se limitaram a fazer as ações que orientei. O livro didático é uma ferramenta primordial para nossos alunos, pois ele é o referencial que norteia os conteúdos a serem estudados (MNEMOSINE, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, 2019).

Os residentes que foram atribuídos a ela estão aprendendo como trabalhar em sala de aula, como planejar, ministrar uma aula, construindo suas vivências, adquirindo experiências a partir desse contato direto com a escola, mas, sobretudo, sob o apoio e auxílios pedagógicos do preceptor.

Eles ainda tem como base conteudista, didática e metodológica o livro didático, embora existam algumas críticas em relação ao seu uso no ensino de História, tais como: a limitação de sua discussão histórica e abrangência historiográfica, na medida em que ainda trazem como evidência as vozes das grandes figuras históricas, de homens brancos de uma elite em detrimento das falas de homens, mulheres de diversas etnias que, muitas vezes, não possuíram cargos importantes ao longo da História, mas que foram primordiais em suas ações na promoção de uma nação menos injusta, conservadora, racista; além do que o livro acentua a própria distância

da história com as realidades dos alunos. A respeito disso, Schimidt<sup>112</sup> (2011) aduz que:

No campo dos textos dedicados a temas históricos, os livros didáticos constituem uma categoria bem limitada, cujas características são definidas pelo seu uso nas aulas de história na escola, que permanece em grande parte excluída da maioria das análises (SCHIMIDT, 2011, p. 111).

Além dessa limitação e exclusão percebida, Schimidt (2011) ainda traz como problemática ao livro didático de história a quase inexistência da investigação empírica, como resolução, relata quatro características que um bom livro didático deve ter: 1º- um formato claro e estruturado; 2º- uma estrutura didática clara (fácil, simples, sem complicações); 3º- uma relação produtiva com o aluno; 4º- uma relação com a prática de aula; ou seja, ele tem que girar em torno de uma vertente didática simples, acessível, que possibilite uma prática em sala de aula que acarrete na produção do conhecimento do discente.

Apesar de Schimidt (2011) estabelecer pontos na construção de um bom livro didático, ainda assim o material não pode ser usado exclusivamente, visto que é um norteador didático como bem respondeu a preceptora anteriormente.

Ainda sobre a fala da professora, conforme disposto no fomento do primeiro edital do Programa lançado em 2018 pela Capes, o preceptor é o professor da educação básica que tem como função acompanhar os residentes na escola-campo, os quais atuarão em suas turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

Seu papel é, a partir das vivências na escola com a qual possui vínculo empregatício, assim como com a familiaridade que tem com seus alunos, ser uma figura profissional para que os residentes se sintam amparados e seguros para atuarem. É o preceptor quem apresenta a escola, os alunos e a sala de aula para os residentes, fazendo com que estes sejam bem recebidos e aceitos pelo público escolar. Não é um profissional de fora, não é um docente universitário que desconhece e vai interferir naquele espaço, mas alguém que faz parte do lugar, que está há bastante tempo ali, que não só tem, mas é o próprio vínculo com a sua escola.

---

<sup>112</sup> SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jonr Rusen e o ensino de História**. Curitiba: ED. UFPR, 2011.

Em resposta à questão 5: “Dentro dessa questão de imersão de formação docente centrada na dualidade teoria e prática, você acredita que a Residência Pedagógica tem dado conta disso?”, a coordenadora, que discorda da preceptora, defendeu que, inicialmente, o Programa disponibilizou uma formação teórica na elaboração de referencial teórico para servir de base para a prática. Eles não foram despreparados para a escola, pelo contrário, houve uma prévia formação, advinda de uma observação, para, em seguida, começarem com a prática. De acordo com ela:

[...] ficaram agosto e setembro fazendo formação teórica, pra depois utilizar esse referencial no/na questão de observação primeiro, então, eles não saíram com nada pronto, saíram daqui com uma discussão teórica, que foi pra observar a realidade de sala de aula, da escola, pra depois iniciar a parte prática. Então, eu acho que conseguiu dar conta nesse sentido, porque eu não aprendi algo na formação teórica e fui direto aplicar, não. Eu fui observar pra ver o que daquilo ali poderia utilizar para então iniciar o referencial prático com os alunos em sala de aula (ENTREVISTA COM A COORDENADORA, 2019).

Embora a fala da preceptora na questão anterior à 5 tenha sido articulada, talvez, a uma insuficiência, a coordenadora enalteceu o processo pelo qual se estabelece a imersão do residente na escola como um todo. Sendo preparado um terreno, antes de ele adentrar nos muros da instituição de ensino básico, mas, sobretudo, de manter essa preparação.

A coordenadora relatou algo que é determinado pelo edital da Capes/2018: a preparação antes da regência, cuja categoria de definições do documento, estabelece, como em carga horária, um total de 440 por atividades, cuja distribuição está arquitetada do seguinte modo:

[...] 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (EDITAL CAPES, 2018, p. 1-2).

A imersão significa todo o transcorrer do Programa que advém, desde a observação em sala de aula e a ambientação escolar, perpassando pela regência e atividades extraescolares, tais como: escrita de relatórios, avaliações e a sociabilização das atividades desenvolvidas.

Gaia compactua do mesmo sentimento de Tetis e na contramão de Mnemosine, a coordenadora defendeu que possui residentes com grande autonomia para elaborar aula, que se sentem à vontade para lidar com a turma, destacou a alfabetização como um dos problemas mais constantes na realidade que o Programa tem que enfrentar, alegando que, algumas vezes, não conseguem formar os residentes com essa autonomia para trabalhar em sala de aula. Ela acrescenta que:

[...] produzir materiais e que isso seja algo que o aluno vá poder utilizar, então hoje a gente já consegue fazer isso. Você ver que tem alunos com autonomia muito grande, é claro que a gente tem coisas que pecam ainda, mas nesse sentido eu acho que a residência conseguiu fazer essa aproximação de uma maneira mais prática, então assim, o aluno teve mais vivência, ele sendo o protagonista na sala de aula (GAIA, 2019).

Sua fala, embora discordante de Mnemosine, a completa, quando destaca a vivência que o residente passa a ter, algo que a preceptora defendeu que tem sido construído a partir de suas orientações, de seu acompanhamento, de sua presença em sala de aula apoiando e auxiliando quando necessário o residente.

A pergunta seguinte não fez parte do quadro de entrevista da coordenadora adjunta, apenas para as professoras preceptoras: “Você soube e/ou acompanhou as ações pedagógicas, desenvolvidas pelos residentes na escola, resultantes das oficinas temáticas da nossa pesquisa? Como foi?”. Propusemos sondar se elas tiveram conhecimento da proposta levada pelo residente, bem como se acompanhou sua execução.

Os residentes que colaboraram com esta pesquisa não eram de atribuição da professora preceptora Tetis, por isso que ela alegou que não, mas acrescentou que:

[...] os meus residentes realizaram oficinas temáticas durante alguns eventos da escola e foi muito significativo, porque foram temáticas que iam além dos conteúdos do currículo oficial que promoveram abrir espaço para esse diálogo com os alunos e desenvolver com eles algumas produções.

Conforme sua fala, mesmo que os residentes que ela acompanha não tenham participado da nossa pesquisa e da intervenção pedagógica que propusemos no cerne escolar, ela contou que é algo que está na rotina da prática que eles desenvolvem. Sobre essas intervenções, Panizzolo et al. trazem que:

[...] se constituem em ações pontuais, planejadas de forma colaborativa com base na problematização e teorização de questões advindas das observações e registros elaborados pelos Residentes sobre o cotidiano das escolas-campo no período de imersão (PANIZZOLO, et. al., 2012, p. 222).

Nesse caso, a efetivação do processo de ensino e aprendizagem do aluno na educação básica advém dessa formação docente do residente, pautada na teoria e prática que se consolidam no ato interventivo pedagógico. Das entrevistadas, Mnemosine foi a única preceptora que teve residentes participando das oficinas temáticas. Ela descreve como foi o procedimento e alega que algumas residentes usaram músicas em sala de aula, com o objetivo que os discentes escrevessem o que entenderam dela.

De acordo com ela, por ser uma canção desconhecida, os alunos não gostaram, além do fato de que o questionamento feito em cima da música era muito amplo, levando em consideração que eram alunos de ensino fundamental. Além disso, tinha a questão de que eles não sabiam o contexto nem o motivo da escolha musical. Conforme ela:

Na minha compreensão não foi proveitoso e não teve significado a mensagem da música. Se seu objetivo era constatar o despreparo dos alunos sobre análise de uma música, então estava correta a metodologia que foi aplicada. Mas, se era para avaliar a importância no ensino aprendizagem da história com a música, a metodologia não foi apropriada. Pois, tudo que utilizamos para realização de uma aula, precisa ser planejado considerando a realidade dos alunos e o contexto temático do que está sendo estudado (ENTREVISTA COM MNEMOSINE, 2019).

A preceptora teve conhecimento do desenvolvimento da ação pedagógica pelos residentes, pontuou duas visões que ela teve a partir da atividade pedagógica desempenhada por eles: a fragilidade dos alunos na análise da música e a importância desta do processo de ensino aprendizagem no ensino de História. Ainda defendeu o fato de que toda prática metodológica docente precisa articular as experiências dos discentes com a temática conteudista estudada.

Como já falamos no corpo deste texto, as temáticas foram advindas a partir das respostas dos residentes em congruência com a análise de legislações e documentos normativos educacionais. Então, embora não tivessem sendo estudadas pelos alunos da Educação Básica, visto que, como a preceptora mesmo acrescentou, o norte é o

livro didático de História, eram temáticas que já tinham sido trabalhadas pelos residentes com os discentes ou que ainda seriam. Sobre a escolha do tema, Héstia (2019), uma das residentes, alegou o seguinte:

[...] o tema por conta de que eu já tinha trabalhado a questão indígena na escola, o tema afro também seria muito interessante discutir em sala de aula com eles (HÉSTIA, 2019, ENTREVISTA COLETIVA).

Logo, as temáticas não estão em disparidade com os conteúdos, e tanto a questão indígena quanto afro são primordiais para serem trabalhadas ao longo de todo ano e turmas letivas, não apenas em determinados contextos históricos que o livro didático aborda ou turma específica, visto que são temas assegurados por leis de políticas públicas da Educação.

Desde a década de 1980, o multiculturalismo nos tem dado importantes subsídios para lidar com o processo de reestruturação do sistema educacional brasileiro, exigindo o reconhecimento das questões étnico-culturais no Brasil (SANTANA, 2007, p. 66).

Para que isso ocorra, é necessário que haja a superação da limitação do ensino da história e cultura afro e indígena a um determinado período histórico, assim como em determinada série letiva.

Embora para a preceptora tenha parecido o contrário, os residentes tiveram contato com as letras das músicas, analisando-as nos encontros presenciais e virtuais, tiveram, como foi exposto no capítulo metodológico, um tempo de planejamento. Eles não foram jogados a própria sorte em uma sala de aula, depois de encerradas as oficinas pedagógicas que os orientaram, eles me procuraram antecipadamente para tirar dúvidas, como bem expõe as imagens abaixo:

**Figura 67 – Orientação via “ClioZap”**



Fonte: ClioZap - Arquivo pessoal da autora (2019).

Como é possível ver/ler nas imagens acima, houve uma orientação da maneira como trabalhar via grupo de WhatsApp, ClioZap, de como fazer com que os alunos percebessem a ligação da música com o conteúdo da disciplina, com posições temáticas simples, sem uma discussão que fosse difícil para eles compreenderem. Essas orientações expostas nas imagens foram direcionadas à residente Hera.

Além das orientações, auxílios e apoios aos residentes em todo o processo, falamos para eles que, como apenas eles conhecem os alunos que possuem, a música utilizada poderia ficar a critério deles, poderiam utilizar as músicas das nossas oficinas temáticas, mas teriam autonomia para pesquisarem outras. Não é à toa que a residente Atena optou por utilizar a canção “Triste, louca ou má”, do cantor Francisco El Hombre.

Essa fala da preceptora ao alegar que a intenção utilizada tenha sido a de avaliar as contribuições da música na construção do conhecimento histórico não obteve resultado. Pode ser pelo fato de que os alunos estão acostumados a um ensino mecanizado, reprodutivo, de decorar nomes e datas de figuras políticas e eventos históricos, sem ainda terem desenvolvido a reflexão analítica sobre certos documentos, tal como a música.

O sexto questionamento feito à coordenadora buscou compreender como a Residência funciona na universidade e na escola. A docente contextualiza, alegando que como um dos pressupostos do Programa é a substituição do estágio, pelo menos na UEPB, há uma compatibilização dos licenciandos advindos da Residência:

Os alunos têm os encontros semanais com o professor orientador e tem a carga horária específica com o preceptor nas escolas conveniadas. Então, as atividades que eles vão desenvolver têm que ter essa coordenação, preceptor prepara com eles o que vai ser realizado e aí o professor orientador acompanha a realização dessas atividades por completo (ENTREVISTA, GAIA, 2019).

Nesse sentido, ela destacou algo que já percebemos pelas falas das outras entrevistadas, de que a preceptoria ajuda na preparação dos licenciandos, fazendo parte de toda ação dentro e fora da sala de aula da Educação Básica. Estabelecendo um ponto de apoio entre professor e residente e, ao mesmo tempo, um elo entre residente e escola.

Faria e Pereira (2019) defendem que é essa estreita aproximação entre residente e preceptor, advinda da colaboração, que permite não só a elaboração, mas a efetivação de intervenções pedagógicas. Ou seja, é muito importante a presença e o papel do preceptor, até mesmo para sua própria formação, já que o Programa é direcionando também para a formação continuada.

A coordenadora ainda acrescentou que é na sala de aula que os residentes percebem se houve uma efetividade da aprendizagem ou é necessário mudar algo. E ainda enfatiza o fato de que ele lá está sozinho, com sua autonomia, administrando os conteúdos e acompanhado do preceptor. Culminando, segundo Gaia, com o compartilhamento de vivências, experiências entre o professor orientador, o preceptor e o residente. Ela ainda acrescentou em sua fala que:

[...] essa questão do estágio que tem que ser compatível com as atividades para que ele possa ser dispensado do estágio, então pra

cada curso, na verdade, tem um acompanhamento diferenciado, cada curso tem um PPP específico, então tem curso que tem 2 estágios, tem outro que tem 3, então vai variar como se faz esse acompanhamento. (ENTREVISTA, GAIA, 2019)

Ela retoma uma discussão que há havíamos debatido, o entendimento de que a Residência perpassa e ultrapassa as implicações do estágio, pois proporciona ao licenciando o seu adentrar em uma sala de aula, assim como propicia a imersão no contexto escolar. O próprio PPP do curso de História da UEPB aborda essa questão da dispensa do estágio, quando o aluno está em outra atividade acadêmica de iniciação à docência, como bem mostra o documento:

Para a dispensa da regência, e não do componente curricular, o discente deve comprovar exercício docente na educação básica por tempo igual ou superior a um semestre e deve solicitar a liberação da regência através de requerimento próprio, disponibilizado na Coordenação de Curso [...]. A experiência docente deve ser equivalente à do estágio de regência [...] (PPP, 2016, p. 81).

Mesmo que na parte da “Organização Curricular” do PPP não traga a Residência pedagógica, seu escopo deixa uma abertura para que atuação do licenciando no Programa faça com que ele seja dispensado da regência, visto que ele já está atuando em uma sala de aula, exercendo um trabalho com carga horária até maior que o próprio estágio, já que este possui 400h, enquanto que a residência 440h no total. E a proposta do Programa destaca no edital da Capes/2018 que é preciso reformular o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura.

A sétima pergunta fez o seguinte questionamento: “Desde quando foi lançado pela Capes, em 2017, o primeiro edital para seleção e aplicação do Programa, surgiram alguns rumores na época de que a Residência acabaria com o PIBID, além de tornar a formação docente tecnizada, por exemplo. Você acredita que a Residência faz esse percurso?”.

Buscamos por meio desse questionamento desmistificar a imagem que foi, inicialmente, atrelada ao Programa. De acordo com sua resposta, não ocorreu isso na UEPB e ainda acredita que nem em outras instituições superiores. A coordenadora alegou que conseguiram harmonizar os dois Programas, ao passo que:

[...] em parceria conjunta, ou seja, os alunos que é os anos dos primeiros períodos do curso ele tem uma formação específica no

PIBID e aí ele passa a Residência com outra formação, mas que é complementar, ela não é divergente e nunca vai ser tecnicista (GAIA, 2019).

É possível compreender que uma formação que se inteira, se reinventa e se autoproclama teórica e prática não se auto tecniza, mas se complementa, como ela mesmo alegou. Teoria e prática deixam de ser ímpares e passam a ser pares. Assim, “o diálogo entre teoria e prática deve ser explicitado em um cenário de possibilidades de enriquecimento do trabalho educacional pedagógico [...]” (PANIZOLLO; CALUDIA, 2012, p. 000222). As duas vertentes são complementares, díspares, mas que em qualquer espectro científico devem ser trabalhadas juntas.

Para Gaia, as raízes das críticas à Residência são fruto do fato de que o PIBID era um programa consolidado com bons resultados na formação docente, mas alega que:

[...] mas aí ainda é muito incipiente de entender a residência como tendo tomado o espaço do PIBID ou como sendo uma nova forma de pensar o estágio, mas são possibilidades da gente repensar a formação de professores e é importante que exista dentro da universidade um programa específico pras licenciaturas que foi o PIBID, ainda é e a residência também (COORDENADORA, 2019).

A existência e potencialidade do PIBID, enquanto um dos primeiros programas de iniciação à docência, não inviabiliza a residência e nem vice-versa. Como singularidades apresentadas nos editais de ambos, temos que: para a residência, o licenciando precisa ter cursado 50% ou estar no 5º período do curso; no PIBID, precisa estar cursando a partir do 2º período.

O PIBID privilegia a inserção dos licenciandos no contexto escolar da Educação Básica, como vem disposto no edital 2018, da UEPB, para a seleção de alunos interessados em um dos programas, por isso o objetivo do PIBID é:

[...] proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (EDITAL UEPB, 2018).

Apesar do programa PIBIC promover uma integração entre a educação superior e a básica, ele não atenta para a regência, para a integração e equivalência da dualidade teoria e prática. Diferentemente da Residência que não só conduz uma rede de colaboração e parceria da universidade com as escolas públicas, porque se

fundamenta através “[...] do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (EDITAL UEPB, 2018).

Diante disso e de acordo com as falas da coordenadora, é possível perceber que os Programas têm direcionamentos divergentes, são atribuídos a fases de curso também divergentes. Assim, Gaia atribui a relevância do Programa ao fato de que a Residência possibilita a aproximação do licenciando, que quer atuar na Educação Básica, com a sala de aula. Diferente de outros Programas de cunho extensionista, por exemplo.

A Residência proporciona a vivência do cotidiano de uma escola, o licenciando veste-se de sua profissão futura, participando de reuniões escolares com os pais, planejamentos e conselhos de classes. A partir disso, ela constatou uma diferença:

Porque é diferente do aluno da licenciatura que quer ser professor participar do Programa de pesquisa que não esteja relacionado com a sala de aula, então ele não consegue ter essa aproximação, ele pode participar de um Programa de pesquisa que é importante para a formação dele, mas aí ele não vai ter essa vivência de como é ser professor, pra quem é que eu vou ensinar e como é que eu vou fazer isso, né! (ENTREVISTA, GAIA, 2019)

Ela aprofundou a dimensão contributiva do Programa Residencial Pedagógico averiguando sua particularidade em se alinhar aos interesses dos licenciandos que querem se dedicar ao magistério, tendo contato com suas vivências, distinguindo-se de outro Programa de pesquisa na licenciatura que não promova essa aproximação de seus participantes com o ambiente de uma sala de aula.

Para Demo (2004), a pesquisa se envereda por uma acepção metodológica e teórica, tal como podemos empregar a formação docente, assim como as contribuições da coordenadora. O autor defende que é primordial questionar-se sobre “[...] o que se quer mostrar e como se vai fazer isso, onde se quer chegar e como se chega até lá, que problema queremos enfrentar e como faríamos passo a passo” (DEMO, 2004, p. 92).

As inquietações do autor são base para as inquietações que a coordenadora aborda e que os licenciandos têm ao se depararem em uma sala de aula, sem terem uma prévia pedagógica de seu contexto. A ausência de experiência na área que acaba por inviabilizar sua prática, muitas vezes trazendo as dúvidas, os medos e os receios

que são necessários para a busca do aperfeiçoamento formativo e profissional, acabam, por vezes, boicotando o próprio licenciando pela falta de segurança. E nada melhor que a vivência, a experiência, o conhecimento e reconhecimento de seu espaço, de sua prática, de sua formação para trazer conforto e segurança.

Embora Gaia tenha alegado que existem falhas, que aos poucos vão sendo corrigidas, alegou que não faria nenhuma crítica ao Programa de formação e iniciação à docência, nem ao Residência, nem ao PIBID. Visto que, segundo ela, são perceptíveis os bons resultados, na medida em que se tem professores com uma formação melhor, mais adequada.

Como meio de constatação desses resultados positivos da Residência, Gaia traz a experiência do PIBID para justificá-los, já que são Programas similares e que são de mesmo cunho formativo docente. Ela se transmuta em porta voz da fala de um participante do PIBID, que participou do ENID, famoso e rico encontro institucional, no qual apresentou alguns vídeos de licenciandos egressos do Programa, expondo e relatando a experiência:

[...] inclusive tinha um rapaz que disse assim 'Eu nem saberia o que fazer na escola se eu não tivesse passado pelo PIBID, porque eu consegui passar um em concurso', muita gente passa né!... concurso público, mas quando chega lá não sabe o que fazer, e ele disse assim: 'o diferencial hoje da minha atuação aqui com outros colegas também que foram aprovados é que eu sei o que fazer quando eu chego na escola, outras pessoas ainda tão tentando trazer o que aprendeu na universidade pra'qui, pra escola, sente dificuldade de fazer isso porque não vivenciaram dentro de um Programa com essas características'. (ENTREVISTA, GAIA, 2019)

Mesmo que seu relato sobre uma experiência alheia não tenha sido direcionado à residência, mas ao PIBID, não inviabiliza sua contribuição aos dois, visto que são projetos de vertentes similares de formação e iniciação à docência. Devemos ter a compreensão de que o PIBID já tem um longo histórico de execução e bons rendimentos. E a Residência mesmo:

[...] sendo explorada no Brasil há aproximadamente dez anos, sendo colocada em prática de distintas maneiras e em diferentes contextos. Percebemos uma tendência, especialmente nas instâncias políticas, de defesa da ampliação do tempo – e de uma mudança nas condições de realização – da *formação prática* dos professores [...] (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 351 – grifo dos autores).

Logo, a Residência já vem sendo desenvolvida há um bom tempo, em distintas formas, a partir de 2018 sob reformulação da Capes. A oitava pergunta questiona o que Gaia já havia relatado na anterior, conforme o questionamento: “Você acredita que a Residência Pedagógica proporciona uma formação docente de qualidade?” Com toda firmeza em sua voz, ela defendeu que sim, ela justificou dizendo que:

Porque você tem a possibilidade de ter esse encontro com a escola, [...] então aquele grupo pode dividir as experiências e isso é importante porque a profissão docente ela é a mais solitária, quando você está na sala de aula você tá sozinho ali com seu conhecimento e você tem que dar conta daquilo, se você tá dando aula e esquece de uma coisa, você tem que lançar mão de outro elemento, e aí no campo da profissão docente isso torna nossa prática muito isolada é [...] (GAIA, 2019).

Ela explica que não significa dizer fazer de todo modo e de qualquer jeito, pelo contrário, deve ser realizado no sentido de saber reavaliar sua prática e interrogar-se de como foi feito e ocorrendo uma troca, um compartilhamento de experiência.

Por isso que Almeida e Biajone<sup>113</sup> (2007) defendem que o conhecimento advém das vivências, bem como a inspeção de ações sólidas que concedem uma contínua “[...] dialética entre a prática profissional e a formação teórica [...] experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa [...] (2007, p. 292)”. Neste caso, o conhecimento da docência, a inserção no meio e seu aprofundamento. A coordenadora ainda acrescenta que há uma autoavaliação, a qual consiste em:

Verificar, por exemplo, se alguma coisa que eu fiz na aula se tá bom se tá ruim, né! Dentro da residência os alunos podem vivenciar isso, é claro que depois eles vão pra prática e acabam ficando sozinhos de novo, mas é importante que a profissão docente entenda esse momento de cooperação, coisas que eu não sei, que não tô dando conta eu posso dividir com meu colega e a gente trocar experiências e isso é benéfico pra minha atuação, mas também pro aprendizado dos alunos. (GAIA, 2019)

Ela destacou não apenas a construção da experiência, mas o compartilhamento, embora tenha evidenciado que na prática o licenciando acaba ficando sozinho dentro de uma sala de aula, e é a partilha de suas ações, de suas ideias com os outros que

---

<sup>113</sup> ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. v. 33, n. 2, São Paulo, 2007, p. 281-295.

fortalecem sua formação. A palavra-chave que adota é a cooperação coletiva, para a realização desse trabalho proposto pela Residência em vertente colaborativa, dinâmica que ocorre hierarquicamente entre a Capes e as instituições de ensino superior. Por conseguinte, a relação se estabelece entre as escolas e a universidade, entre professores do ensino básico e superior e ambos com licenciandos, e estes com alunos da educação básica.

Outra questão indagou o seguinte: “Como você percebe a participação das escolas e dos professores no Programa da Residência?”. Gaia inicia sua fala explicando que a edição foi muito favorável para os convênios com as escolas, com as secretarias de educação, as quais contactaram a Capes por meio da Plataforma Freire para indicarem as instituições educacionais públicas a fim de aderirem ao Programa e receberemos residentes. A coordenadora destacou a importância de haver um

[...] feedback da direção da escola, da secretaria de educação como é que tá sendo receber esses bolsistas lá, então, vez por outra a gente é convidado pra ver alguma atividade, antes a gente não tinha essa aproximação assim com as secretarias e não tinha também com as escolas, porque os alunos ficavam muitos dispersos em várias escolas em locais diferentes e além disso teve uma coisa tão importante que foi essa interiorização. (GAIA, 2019)

Embora ela tenha constatado algumas dificuldades por parte dos residentes, tais como o deslocamento para as escolas em outras cidades, por questões de transporte, havia a possibilidade de egresso de outras escolas que antes não tinham nenhum vínculo com a universidade e que não tinham recebido nenhum estagiário ou bolsista de qualquer programa universitário.

Sem contar que ao receberem os licenciandos, estes passam a ajudar nas práticas da escola, em suas atividades educativas. Gaia denotou que antes os Programas da universidade concentravam suas atuações apenas nas escolas de Campina Grande, ainda acrescentou que não só a UEPB, mas a UFCG também, além de outra universidade que ela não disse o nome, mas que também atuam nesses projetos universitários estabelecendo contatos com a rede pública de ensino da própria cidade para levar estagiários, bolsistas, residentes.

[...] uma escola de Queimadas não recebia uma demanda nossa para poder ter formação, eu achei isso... agrega, é... outras possibilidades

dentro do Estado também da nossa atuação enquanto profissionais da educação, achei válido. Eu sei que é difícil ter essa atuação em vários municípios, mas achei muito próximo e enriquecedora, porque a gente tá conseguindo ter um contato direto pra saber se realmente tá sendo uma experiência boa para eles também, né, receber esse trabalho que a gente faz (GAIA, 2019).

Vemos que o Programa tem um alcance maior, uma vez que se desprende dos limites geográficos, territoriais de antes que ficavam exclusivamente em Campina Grande. Passou a atuar não só Queimadas, mas em Alagoa Nova, e isso promove uma desmonopolização do grande centro, para um processo de interiorização.

O antepenúltimo questionamento: “Qual é sua visão sobre os residentes, sobre a atuação deles nas atividades desempenhadas na universidade e nas escolas?”. Com essa questão, buscamos compreender a contribuição do trabalho deles em todo o Programa. De acordo com a coordenadora, os residentes têm uma ânsia por fazer um diferencial, por inovação, por buscar o melhor para a escola. Ainda acrescentou que:

[...] tem os alunos que querem fazer experimento aí eles mesmos vem me procurar para ver se pode fazer alguma coisa na escola, se a gente pode ajudar. Eles têm vontade de fazer coisas diferenciadas que eles aprendem aqui e que no dia- a- dia na escola eles acabam não tendo isso, lá os professores não conseguem realizar (GAIA, 2019).

Uma coisa é certa, eles buscam trazer o melhor para sua prática na sala de aula, para seus alunos, têm o espírito inovador, o que todo professor deve buscar ter, como bem defendem Dassoler e Lima<sup>114</sup> (2012). O profissional docente na contemporaneidade deve propor a aliança da ousadia com os saberes diversos, a capacitação do trabalho docente requer uma ação educativa criativa e inovadora. É o que se pode assimilar pela da fala da coordenadora sobre as ações dos residentes, suas buscas de melhora e aperfeiçoamento formativo, acadêmico e profissional.

É visível a vontade deles colocarem em prática o que realizam na universidade. Como exemplo, ela destacou o “Café com Ciências”, planejado pelos residentes do curso de Física, em cuja ação eles utilizam elementos do cotidiano para sala de aula, como meios de apropriação dos conhecimentos pelos discentes. Gaia também

---

<sup>114</sup> DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. **IX ANPEDSUL**- Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, 2012.

destacou a gincana com perguntas referentes aos conteúdos da disciplina. Sobre tal narrativa, alegou que:

[...] os residentes eles vão atrás de material, eles constroem, levam pro professor deles que é o professor orientador acompanhar. Então isso eu acho que motiva muito e eles ficam com vontade de fazer coisas diferentes dentro da escola para motivar os alunos também participar das atividades, mas que sejam atividades com um referencial assim, então o aluno sabe porque que ele tá participando daquilo. [...] Então isso eu acho que os alunos, os residentes têm demonstrado muito essa vontade de fazer dentro da escola (GAIA, 2019).

Ela reforçou o interesse, a dedicação, a motivação dos residentes em buscar o melhor para suas turmas. No último questionamento, indagamos: “Você acha que a Residência tem futuro, assim, que ela vai continuar?”. Nosso intuito foi investigar se o Programa tem possibilidade de continuidade, haja vista que a entrevista fora realizada em meados de outubro de 2019 e não havia nenhum outro provável edital. Também respondeu que era uma incógnita e acrescentou que os que fazem parte queriam que a universidade tivesse o próprio Programa de iniciação docente que tivesse os princípios de levar o licenciando a ser inserido no contexto da sala de aula:

A gente tá torcendo que tenha uma nova edição do Programa sim, com certeza, que a gente possa continuar tendo um espaço de valorização da prática docente, um espaço de valorização dessa relação de aproximação com o professor da escola, com esse universo que eu acho muito importante e que o Programa proporciona é isso. Mas, entendo que em termos de perspectivas de novos editais a gente ainda não tem nem que sim e nem que não. A gente tá ainda navegando em águas que a gente não sabe pra onde estão nos levando (GAIA, 2019).

Embora não tivesse nenhuma previsão de que a Residência iria prosseguir em janeiro de 2020, foi lançado o edital para as universidades aderirem novamente ao Programa. Com o detalhe de ter sido lançado em um período em que as universidades e os professores estão de férias. O documento contém o mesmo teor textual do anterior, mas com a determinação de que o subprojeto passa a se organizar em núcleo ou em conjunto, por áreas classificadas em prioritárias e gerais:

I- Áreas prioritárias de residência pedagógica: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química; II- Áreas gerais de residência pedagógica: Arte, Educação Física, Filosofia,

Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia (EDITAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2020).

Quando o conhecimento é dividido em dois blocos e se define como “prioridade” e “geral”, acaba-se por segregar os diversos saberes, como se um fosse mais importante que o outro, e isso marginaliza as áreas das Ciências Humanas em enaltecimento das Naturais Exatas e da Linguagem.

Em suma, ressaltamos que as falas das entrevistadas foram de grande valia para compreendermos a dimensão da Residência Pedagógica. Para entendermos sobre seu processo seletivo e as implicações nas diversas esferas: na educacional, na formação docente, na construção do conhecimento e no elo entre universidade e escola; professores e alunos de ensino básico e superior.

Assim, pudemos conhecer as potencialidades do Programa, suas possíveis fragilidades, bem como os pontos que precisam melhorar e como é fundamental que o mesmo continue.

## 5.2 “TODO O POVO DESSA TERRA, QUANDO PODE CANTAR”<sup>115</sup>: PRÁTICAS EDUCATIVAS COM MÚSICA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APRENDIZAGENS MEDIADAS PELO CIFRAS HISTÓRICAS

Este caderno pedagógico consiste no produto didático desta Dissertação intitulada: “Residência Pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em História a partir da música”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Além do manual de instrução de como utilizar o Cifras Históricas, neste caderno pedagógico consta além de 10 músicas trabalhadas em 5 oficinas temáticas que abordam as questões sócio-históricas: história de vida, negro, índio, mulher e ditadura militar, um bônus composto por 3 canções que enfatizam a questão racial e de gênero. Em seu decorrer, há possíveis questionamentos de análise da canção no decorrer da aula, além de atividades de pesquisa, e interpretação de textos que podem ser desenvolvido no ambiente digital do aplicativo e também no caderno do discente.

---

<sup>115</sup> Trecho da música “O canto das três raças” de Clara Nunes, utilizada pela residente Íris em sua ação pedagógica na escola.

O referido trabalho problematizou as representações da música no saber histórico na formação docente do historiador, através das tecnologias digitais com a utilização do dispositivo móvel para uso do Cifras Históricas. Os colaboradores incluem licenciandos do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, participantes do Programa da Residência Pedagógica em Campina Grande.

O caderno a seguir tem como objetivo expor as oficinas temáticas voltadas para o uso da música pelo Cifras Históricas na formação inicial. Este material foi produzido a partir das ações desenvolvidas na universidade com os residentes. Por meio das intervenções, orientamos os Residentes a como utilizar a música no ambiente de uma aula de história na educação básica.

Propomos, através deste produto, a elaboração deste material para os professores de História, a fim de que possam utilizar em suas práticas educativas, a partir do elo música e celular, advinda pelo gerenciamento do aplicativo. Além do manual de instrução de como utilizar o Cifras Históricas, neste caderno pedagógico consta além de 10 músicas trabalhadas em 5 oficinas temáticas que abordam as questões sócio-históricas: história de vida, negro, índio, mulher e ditadura militar, um bônus composto por 3 canções que enfatizam a questão racial e de gênero. Em seu decorrer, há possíveis questionamentos de análise da canção no decorrer da aula, além de atividades de pesquisa, e interpretação de textos que podem ser desenvolvido no ambiente digital do aplicativo e também no caderno do discente.

As figuras abaixo expõem o sumário e a capa do caderno pedagógico, respectivamente.

Figura 68 - Sumário

1. Apresentação	4
2. Cifras Históricas	5
2.1 Manual de Instruções: Passo a passo	6
3. Oficinas temáticas	12
4. Fontes	13
4.1 Músicas	13
4.2 Textos de apoio	13
5. Primeira oficina: "Qual música cabe na tua história?"	14
6. Segunda oficina: "Cultura afro-brasileira: vezes e vozes"	18
7. Terceira oficina: "Cultura indígena: espaços de luta e resistências"	23
8. Quarta oficina: "Mulheres no/do século XXI: lugares sociais e de falas"	28
9. Quinta oficina: "Ditadura Militar: censuras e resistências"	33
10. Bônus	38
11. Ementas	43
12. Referências bibliográficas	45



Fonte: Caderno Pedagógico/ Arquivo pessoal (2019).

Figura 69 - Capa<sup>116</sup>

Fonte: Caderno Pedagógico/Arquivo pessoal (2019).



<sup>116</sup> Google Drive:

<https://drive.google.com/file/d/1PUyoqbCd6u2mT1uYYED2Q1Mx8MIR5v5h/view?usp=sharing>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Eu vou lhes dizer aquilo tudo que eu lhe disse antes”  
(Raul Seixas)*

A partir desta pesquisa, compreendemos que a Formação Inicial docente, primeira etapa da iniciação ao magistério, tem verificado constantemente mudanças no contexto da realidade brasileira, pois as inúmeras reformas ocorridas na formação docente, sobretudo no final do século XX, imbricam na melhoria do licenciando e, por conseguinte, em seu futuro exercício profissional.

As reformas foram resultantes das transformações histórico-sociais ao longo do tempo advindas dos avanços técnico-científicos que ressignificam as práticas cotidianas em esferas privada e pública, individual e coletiva do ser humano, as quais respingam no modo de perceber e oferecer a Educação seja ela em nível superior ou básico.

A Residência Pedagógica, Programa de iniciação à docência que está intrínseco às licenciaturas, consolida-se como base para a promoção de um processo formativo docente significativo, na medida em que possibilita a imersão do licenciando em seu campo de atuação, no contexto escolar. Adquirindo experiências a partir das suas vivências em uma relação de aperfeiçoamento entre teoria e prática. Entre conhecer e se reconhecer enquanto futuros profissionais e espaço de atuação.

Propomos essa articulação em instância universitária com os licenciandos do curso de História da universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande-PB, participantes desse Programa na instituição. Usamos a música e o celular como meios de se estabelecer essa proximidade entre aluno de ensino básico e superior, e, mais que isso, entre futuro professor e discente. A partir desses instrumentos metodológicos pedagógicos, estreitamos ainda mais as relações entre pesquisa e ensino, escola e universidade, formação e profissão.

A Historiografia não passa imune a essas novas vertentes, pelo contrário, capta novas fontes e se adapta ao novo campo múltiplo, híbrido, móvel, um sujeito histórico, múltiplo e híbrido movido pelas prerrogativas sociais da própria época. E tudo isso influencia o ensino de História e o modo de perceber e exercer o processo e ensino e aprendizagem na construção do conhecimento desse saber que influencia, diretamente, a formação docente do historiador.

Exploramos ao longo do texto essas questões, trazendo as legislações e documentos normativos educacionais tais como: LDB, PCN, DCN, BNCC, CNE e o próprio Projeto Político Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba, os quais enaltecem, cada um em seu segmento, a primordialidade de promover tais mudanças, além de projetos de lei, decretos, editais.

No escopo deste texto, fizemos um percurso historiográfico e metodológico que não foram apenas fundamentais, visto que também fundamentaram nossa pesquisa. Procedimentos permitidos pelos diversos meios que escolhemos para investigar a importância da música e da tecnologia digital, enquanto ferramentas didático-pedagógicas aliadas à efetivação do ensino de História, orientando pela formação inicial, tendo como campo de visão e atuação a Residência Pedagógica Subprojeto História.

A dialogicidade que propomos foi construída por meio do intercruzamento de diversas fontes bibliográficas, documentais, orais, advindas dos teóricos educacionais, historiográficos, metodológicos, dos colaboradores, de maneira indireta os alunos, preceptores e coordenadora adjunta. Por meio das várias formas de coletas de dados: questionário, formulário, entrevistas, ClioZap, Cifras Históricas, oficinas temáticas e ações pedagógicas.

Todas essas fontes nos permitiram comprovar o que tínhamos como algumas das hipóteses: de que a linguagem musical, na formação inicial do historiador, não apenas potencializa seu processo formativo, como também o aprendizado dos alunos na educação básica. Também nos ajudou a atingir nosso objetivo geral, o qual consistiu em problematizar as representações da música no saber histórico na Formação Inicial em História através das tecnologias digitais, com a utilização do dispositivo móvel, com os residentes do curso de História da UEPB.

Nas análises das atividades que os residentes nos trouxeram, percebemos que eles conseguiram assimilar o que orientamos no decorrer das oficinas, mostraram que souberam como introduzir a música em sua turma, e como articular com a temática proposta. Em decorrência, seus alunos mostraram que compreenderam essa relação, que conseguiram expressar em palavras a mensagem, a reflexão crítica e a problematização que a música proporcionou.

Levando em consideração esses aspectos, evidenciamos que a música popular brasileira, materializada musicalmente, em diversos ritmos e gêneros que utilizamos, contribuiu, de fato, para repensar as aulas de História em esfera básica e superior na

abordagem das suas representações sociais na formação inicial do licenciando. Mostramos que a música no campo da formação inicial do ensino de História, enquanto uma nova linguagem pedagógica, potencializa não só a prática docente, mas o processo de ensino e aprendizagem.

As tecnologias digitais, em particular o celular, estão imbuídas de significados socioculturais, os quais contribuem com a compreensão das representações sociais por parte dos graduandos de História residentes da Residência Pedagógica.

Ao termos discutido o saber histórico escolar na formação inicial em interface com o celular, analisamos as representações musicais a partir de eixos temáticos que versaram sobre questões histórico-sociais: realidade do aluno, do negro, do índio, da mulher e da ditadura militar. Por isso a necessidade de uma ação não apenas metodológica, mas também social, inclusiva, visto que privilegiamos histórias e culturas que muitas vezes ainda são silenciadas no ensino de História, mesmo que a legislação e documentos normativos educacionais os denotem como primordiais em qualquer espaço e tempo educacional.

Regidos pelo uso do aplicativo Cifras Histórica que criamos como meio de tornar a tecnologia digital, aliada da prática docente, não só obtivemos excelentes resultados, como podemos cumprimos com o que pretendíamos. Com esse recurso, regemos nossas oficinas temáticas em ambientes presenciais e virtuais, como também interagimos e produzimos conhecimento, sem contar o quanto nos auxiliou na coleta e produção de dados.

O Caderno Pedagógico “Música na Residência Pedagógica via Cifras Históricas” é a máxima desta pesquisa, é a materialização de toda nossa trajetória feita e refeita, nossa contribuição para que não tão somente professores de História possam utilizá-lo em suas turmas na Educação básica, mas também docentes de outras disciplinas, haja vista que as temáticas são de cunho necessário a todo saber disciplinar. Não só no campo educacional básico, como também superior, nos cursos de formação inicial de História, principalmente, na Residência Pedagógica. Na preparação do licenciando para atuação em seu futuro campo profissional.

Deixamos nossas vivências, experiências em cada nota deste trabalho, para todos que se interessem, pesquisem e enxerguem a música como veículo de aprendizado e o celular como um instrumento aliado na prática pedagógica docente e não como um obstáculo.

*“É chato chegar a um objetivo num instante”  
(Raul Seixas).*

## REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M.; GLEIZER, R. A música popular: resistência e registro. In: **História- módulo 4. Programa Pró-Universitário**. São Paulo: Universidade de São Paulo e Secretaria de Educação do Estado. São Paulo: Dreampix Comunicação, 2004.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru/SP: Edusc, 2007.
- ALMEIDA, M. “**Amanhã há de ser outro dia**”: Ditadura e música na construção da História do Brasil (1964-1974). 2016. Monografia (Licenciatura no curso de História). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.
- ALMEIDA, Marcila. **Formulário Online: metodologias digitais sustentáveis no/para o trabalho docente**. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/1I5TAS6ar7mvGh9vzOsryuwaK\\_xCwKXneNoSII10pm8Y/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1I5TAS6ar7mvGh9vzOsryuwaK_xCwKXneNoSII10pm8Y/edit#responses). Acesso em: 31 mar. 2020.
- ALMEIDA, Maria Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p.14-28.
- ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. v. 33. n.2. São Paulo, 2007. p. 281-295, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- ALVES, R. A alegria da música. In: ALVES, R. **Na morada das palavras**. Crônicas. Ed. 3. Campinas/SP: Papyrus Editora, 2008.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARROYO, M. A escola é importantíssima na lógica do direito à Educação Básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ASSIS, Maria Elisabete Arruda de; SANTOS, Taís Valente dos (Org.) **Memória feminina: mulheres na história, história de mulheres**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2016. 246p. ISBN 978-85-7019-668-2. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/03/Mem%C3%B3ria-feminina-mulheres-na-hist%C3%B3ria-hist%C3%B3ria-de-mulheres.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.
- BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália A. Morato (Org.). Políticas públicas para a formação de professores. **Em Aberto**, v. 30. n. 98, p. 1-231. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pol%C3%ADticas+p%C3%ABlicas+para+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores/2bea5c9f-939c-4e67-bed0-849d13ce7b8e?version=1.0>. Acesso em: 03. Mar. 2019.
- BARROS, José D’Assunção. A expansão da História. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BEHAR, Regina. Para que serve o professor de História? In: BEHAR, Regina; FLORES, Elio Chaves (Org.). **A Formação do Historiador**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

BICCAS, Maurilane de Souza. Roger Chartier: contribuições para história da educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). **Pensadores sociais e a história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 269-290.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BONATTO, Elesiane; SOUZA, Flávia de Freitas. **Aprendendo a ensinar História: experiência de estágio no 7º ano do Ensino Fundamental**. Relatório Final de Estágio realizado na disciplina Estágio Curricular Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em História, do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC. FLORIANÓPOLIS, SC, 2016. Disponível em: <https://lehca.paginas.ufsc.br/files/2017/08/Flavia-Elisiane.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

BRANCO, U. V. C. A difícil arte de ensinar e fazer história. In: FLORES, Élio Chaves; BEHAR, Regina. (Org.). **Formação do historiador. Tradições e descobertas**. 1. ed. v. 1, p. 29-45. João Pessoa: Universitária - UFPB, 2004,

BRASIL. Anuário Brasileiro de Segurança Pública divulgado pelo Fórum Brasileiro. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em:** <http://www.forumseguranca.org.br/atividades/anuario/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 38**, fevereiro de 2018. CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em nov. 2018.

BRASIL. CAPES. **Edital Capes nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, 2018. CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa de Residência. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Universidade Estadual da Paraíba. Pró-reitoria de graduação. Programa de Residência Pedagógica. **Edital Prograd/uepb/002/2018**. Seleção de docente orientador. UEPB, 2018. Disponível em:

[http://www.uepb.edu.br/download/1\\_2/outros\\_editais/Residencia-Pedagogica-Selecao-2018-Edital.pdf](http://www.uepb.edu.br/download/1_2/outros_editais/Residencia-Pedagogica-Selecao-2018-Edital.pdf). Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. Universidade Estadual da Paraíba. Pró-reitoria de Graduação. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica à Docência e Programa de Residência Pedagógica. **Edital nº 03/2018**. UEPB, 2018. Disponível em: <[http://www.uepb.edu.br/download/1\\_2/outros\\_editais/Edital-Discente-PIBID-RP-2018.pdf](http://www.uepb.edu.br/download/1_2/outros_editais/Edital-Discente-PIBID-RP-2018.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Banco de Teses e Dissertações da Capes. **Dados das Teses e Dissertações da Pós-Graduação 1989**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1989. Disponível em: <<https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/77>>. Acesso em 20 de dez. 2019.

BRASIL. Banco de Teses e Dissertações da Capes. **Dados das Teses e Dissertações da Pós-Graduação 1990. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1990**. Disponível em: <<https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/78>>. Acesso em 20 de dez. 2019.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno**. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/revalidacao-de-diplomas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 26 de out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Política Nacional de Formação e Profissionalização do Magistério da Educação Básica. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto6755\\_2009.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto6755_2009.pdf). Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm). Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Parâmetros de Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Projeto Pedagógico de Curso PPC: História (Licenciatura)**. Universidade Estadual da Paraíba CEDUC. Núcleo docente estruturante. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba. EDUEPB, 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei Senado nº 227 DE 2007**. SENADO FEDERAL, 2007. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.247 de 2007**. Disponível em: [http://alcarsul2014.sites.ufsc.br/wpcontent/uploads/2014/10/gthistoriadamidiadigital\\_camila\\_pereira-1.pdf](http://alcarsul2014.sites.ufsc.br/wpcontent/uploads/2014/10/gthistoriadamidiadigital_camila_pereira-1.pdf). Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. **Projeto de lei n.º 2.246-A, de 2007**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2007. Disponível em: < [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=517286](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286) >. Acesso 20 jul. 2017.

BRASIL. **Relatório de Gestão da DEB/CAPES, 2009-2012**. Disponível: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Universidade Estadual da Paraíba. **Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão**, Consepe. Universidade Estadual da Paraíba: Resolução/UEPB/CONSEPE/032/2011. UEPB, 2011. Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgps/download/032-2011-APROVA-O-ESTAGIO-DE-DOCENCIA.pdf>. Acesso em: 29. out. 2019.

CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Susana Beatriz. (Org.). **Educação: temas em Debate**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

CARDOSO, Diego. Pedagogia desconectada Netbooks na sala de aula divertem alunos e desafiam professores. **Zero**. São Paulo, jun. 2011. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/entrev/jornal-Zero-pedag-descon.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasil, Governo Federal: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 03. jul. 2019.

CERRI, Luis Fernando; FERREIRA, Angela Ribeiro. Notas sobre a demanda sociais de representação e os livros Didáticos de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, e Maria Inês Sucupira (Org.) **O livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 97-138.

CHAUI, Marilena. O que é ideologia. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

COSTA, L. L.; FONTOURA, H. A. Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista @ambienteeducação** - Universidade Cidade de São Paulo, v. 9, n.2, jul/dez, 2015, p. 161-77. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/523>. Acesso em: 20 set. 2019.

COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DASSOLER, Olmira Bernadete. LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. **IX ANPEDSUL- Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3171>. Acesso em: 19. nov. 2018.

DAVID, C. M. Música e ensino de História. Uma proposta. **Conteúdos e Didática de História**. Univesp, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46189/1/01d21t06.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DOCENTE da Universidade Estadual da Paraíba ganha prêmio internacional na área de Psicologia da Saúde. **UEPB**, 2014. Disponível em: <http://www.uepb.edu.br/docente-da-universidade-estadual-da-paraiba-ganha-premio-internacional-na-area-de-psicologia-da-saude/>. Acesso em: 28 out. 2019.

DUARTE, R. Novas tecnologias, uma nova subjetividade? In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. (org.). **Educação- temas em debate**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 138-142.

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? 30 Anos do PPGE: Diálogos entre Políticas Públicas, Formação de Professores e Educação Básica. Cuiabá, **Revista Educação Pública**, v. 28 n. 68 p. 333-356 maio/ago, 2019. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393/5630>. Acesso em: 30 out. 2019.

FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. Campinas, **Cad. Cedes**, v. 25. n. 67. set./dez. 2005. p. 378-388. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>. Acesso: 12 de jun. 2019.

FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

FÓFANO, É. B. da S. [et. al.]. A ausência da mulher no ensino de História. Lajeado, **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 10, n. 2, 2018. ISSN 2176-3070 DOI:

<http://dx.doi.org/10.22410/issn.2176-3070.v10i2a2018.1873>.

<http://www.univates.br/revistas>. Disponível em:

<http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/viewFile/1873/1372>.

Acesso em: 24 mai. 2019.

FREGONEZI, R. M. C. A ditadura militar no Brasil: golpe, repressão e tortura. **VIII Congresso Internacional de História**. 2017, p. 2467 – 2474. Disponível:

<http://www.cih.uem.br/anais/2017/trabalhos/3897.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIZON, V. [et al.]. A formação de professores e as tecnologias digitais. **EDUCARE XVII**. Congresso Nacional de Educação- ENAEH- IX ENCONTRO NACIONAL sobre Atendimento Hospitalar. PUCPR, 2015. p. 10191-10205. Disponível em:

[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806\\_11114.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf). Acesso em: 13 mar. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILIO, A. M. C. **Pra que usar de tanta educação para destilar terceiras intenções?** Jovens, canções e escola em questão. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF. Niterói, n. 1, 2000.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.

**Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em:

<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

HUNT, L. **A nova história cultural**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KARNAL, L. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2012.

KENSKI, V. M. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo

Educacional, Curitiba, v. 4, n.º.10, p.47-56, 2003. Disponível em:

[http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani\\_kenski.pdf](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani_kenski.pdf). Acesso em 26 de mar.

2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE GOFF, Jacques [et al.]. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão.

Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, T.; DAL PRÁ, K. R. Documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de

campo. Porto Alegre, **Revista Textos & Contextos**. v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2007.

Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1048/3234>:

Acesso em: 25 jun. 2019.

MARQUES, A. C. C. **As tecnologias no ensino de História**: uma questão de formação de professores. 2010. Disponível em:

[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1415-8.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1415-8.pdf). Acesso: 15 mar. 2018.

MATOS, A. A. F. Ditadura, MPB e sociedade: A música de resistência em Chico Buarque de Holanda. **Web Revista**- página de debates. Disponível em:

<http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/17/Arquivos/01%20ALESSANDR.pdf>. Acesso em: 20 de mai. 2016.

MERSETH, K. K. (coordenação). **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro**: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todos o Brasil. Organização Instituto Península. São Paulo: Moderna, 2018.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Aulas de História: questões do/no tempo presente.

**Educar em Revista**, Brasil, n° 58, 2015, p. 165-182. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602015000400165&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602015000400165&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16. mai. 2018.

MORRONE, M. L.; CESANA, M. R.; CHEDE, R. A. F. V. Residência educacional: uma possibilidade de articulação teoria e prática na formação docente. **XI**

**SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO** – ISSN 2219-6854

Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización.

Disponível em: [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/73.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/73.pdf). Acesso em: 16 nov. de 2019.

MOREIRA, A. C.; SANTOS, H.; COELHO, I. S. A música na sala de aula: A música como recurso didático. **UNISANTA Humanitas**. v. n. 1. p. 41-62, 2014. Disponível

em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/273/274>. Acesso em: 27 julh. 2017.

MOREIRA, A. F. B. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a

dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORTANI, T. A ausência/ presença da história das mulheres nos livros didáticos-ensino fundamental II. **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-**

**Rio**: Saberes e práticas científicas. 28 de julho a 1° de agosto de 2014. Disponível em:

[http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400103018\\_ARQUIVO\\_AausenciapresencadaHistoriadaMulheresnosLivrosDidaticos\\_EnsinoFundamentalIII.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400103018_ARQUIVO_AausenciapresencadaHistoriadaMulheresnosLivrosDidaticos_EnsinoFundamentalIII.pdf) f. Acesso em: 26 mai. 2019.

NAPOLITANO, M. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

NAPOLITANO, M. **História e Música**: História cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MELO, D. R. M; ARAÚJO, F. de B. [et al.] (Org.). **Estágio supervisionado na formação docente** [Livro Eletrônico]. (Organizadora). Campina Grande: EDUEPB, 2018.

NEVES, Joana. O ofício do historiador: entre as fontes, a narrativa e o quadro de giz. In: FLORES, Elio Chaves; BEHAR, Regina. **A formação do historiador tradições e descobertas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

NÓBREGA, Patrícia Ferreira; SANTOS, Luzinete Alves; SILVA, Jéssika Mirelly; VASCONCELOS, Teresa Cristina. A contribuição do PIBID no processo de formação para a docência. In: CASTRO, Paula (Org.). **Desafios e perspectivas na profissionalização docente, PIBID/UEPB**. v. 2. [Livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

NÓVOA, A. O lugar da licenciatura. [Entrevista concedida a] Ensino Superior. **Revista Educação**: 08 de novembro de 2016. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/11/08/o-lugar-da-licenciatura/>. Acesso em: 25 agos. 2019.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 2002. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: 30 mar. 2018.

OLIVEIRA, M. M. D. de; FREITAS, I. Formação do Profissional de História na Contemporaneidade. Canoas, **Revista UnilaSalle**, n. 19, dez., 2014, p. 109-125. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 16 mar. 2018.

OLIVEIRA, V. F. de.; SILVA, M. da. Em defesa da leveza, dos sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. IN: FEITOSA, Débora Alves [et al.]. **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016,p. 45-70. ISBN: 978-85-5971-010-6. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/editora/component/phocadownload/category/2-e-books?download=66:o-sensivel-e-sensibilidade-na-pesquisa-em-educacao>. Acesso: 20 nov. 2019.

PANIZZOLO, C. [et al.]. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: Avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**: ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas. Livro 2. p. 218- 230. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/0055s.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: PENIN, S.; MARTINEZ, M.; ARANTES, V. A. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo, Summus editorial, 2009.

PENNUTI, Maísa Pereira. A relação teoria e prática na residência pedagógica. **EDUCERE XII** Congresso Nacional de Educação. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUCPR, 2015, p. 8433-844. Disponível em: <https://docplayer.com.br/153495181-A-relacao-teoria-e-pratica-na-residencia-pedagogica.html> . Acesso em: 25 nov. 2018.

PEREIRA, N. M.; SENFFER, F. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Porto Alegre, **Anos 90**, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 27 jun. 2017.

PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poesia**, v. 3. n. 3 e 4, pp. 5-24. 2005/2006. Disponível em: < [www.revistas.ufg.br](http://www.revistas.ufg.br) > poiesis > article > download>. Acesso em: 04 jan. 2019>. Acesso em: abr. 2019.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso: 09 jun. 2017.

RAMOS, M. N. **Sem educação não haverá futuro**: uma radiografia das lições, experiências e demandas deste início de século 21. São Paulo: Moderna, 2019.

RANKING Universitário 2019. RUF. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>. Acesso em 20 out. 2019.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. ed. 9. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

REMOND, R. **Por uma história política**. Tradução: Dora Rocha. 2 ed. Rio de Janeiro: editora FGV, 2003.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais. Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RIBEIRO, R. R.; MENDES, L. C. C. Aprender a ensinar História na contemporaneidade: desafios necessários para uma disciplina na berlinda. **Fato e Versões**: Dossiê Ensino de História e o Ofício do historiador. Coxim: MS, v. 09, nº 16, 2016, p. 129-144. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/3261>>. Acesso em 20 mar. 2018.

RICCI, C. S.; FRANÇA. Residência Docente: uma experiência de formação docente. **GT 9. Formação de professores de História**. VII Congresso Internacional de Educação. PPGEDU/UNISINOS. São Leopoldo, 22 a 24 de agosto de 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4960/2206>. Acesso em: 04 nov. 2019.

RICCI, C. S. Juntar saber com saber: reflexões sobre o programa residência docente. Blumenau, **Atos de Pesquisa em Educação** - v. 10, n.1, p.31-52, jan./abr. 2015, ISSN 1809-0354. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n1p31-52>. Acesso em: 04 nov. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SANTANA, G. dos S. Multiculturalismo e Educação: Uma proposta de Gestão Multicultural. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18508/2/Gisele.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2019.

SANTOS, F. C. dos. **O ensino através da pesquisa em aulas de história no ensino médio**. Artigo de ensino de História. [?]. Disponível em: <[http://www.unemat.br/revistas/historiaediversidade/docs/edicoes/Artigo\\_Ensino\\_de\\_Historia.pdf](http://www.unemat.br/revistas/historiaediversidade/docs/edicoes/Artigo_Ensino_de_Historia.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**, 10. São Paulo: Contexto, 2005. p. 54-66.

SCHMIDT, M. A.; MARTINS, I. B. E de. (Org.). **Jorn Rusen e o ensino de História**. Curitiba: ED. UFPR, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Os (des)caminhos da escola**: traumatismos educacionais. 6. ed. v. 58. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época).

SILVA, Edson. **Povos indígenas**: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645. UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012. Disponível em: <http://www.espacociencia.pe.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/TextoIndios.pdf>. Acesso: 02. mai. 2019

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005, 138p.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogo em educação**. v. 27, n. 2, 2018, p. 227-247. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330206269\\_A\\_residencia\\_pedagogica\\_na\\_formacao\\_de\\_professores\\_historia\\_hegemonia\\_e\\_resistencias](https://www.researchgate.net/publication/330206269_A_residencia_pedagogica_na_formacao_de_professores_historia_hegemonia_e_resistencias). Acesso em: 28. nov. 2018.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campina, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista de Tecnologias Cognitivas**. 104 Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Puc-SP. n.º 3. p. 36-51, 2010. Disponível em: [http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao\\_3/3educar\\_na\\_ciberculturadesafios\\_formacao\\_de\\_professores\\_para\\_docencia\\_em\\_cursos\\_online-marco\\_silva.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3educar_na_ciberculturadesafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf). Acesso em: 18/05/2018.

SOUZA, E. C. de. Formação de professores em História: desafios e perspectivas para a redefinição da relação teoria e prática. **Revista Acadêmica Licenciaturas- (ISEI)**. v. 3. n.2, 2015. Disponível em <: <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/91>>> Acesso em 18 agost. 2019.

SOUZA, M. L. de S. **Formação e profissionalização docente**. Entrever, Florianópolis, v. 2, n. 3. P. 289-294, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/34256>>. Acesso em: 04 agos.2018.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. Tradução: Sandra Garcia. Ed. 7. São Paulo: Edição Loyola, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Vozes, 2004.

TAVARES, F. M. M. **Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental**. Ceará: UVA, 2000.

VAINFAS, R. (Org.). **Os domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.144-162.

VELHO, Maria Teresa Aquino de Campos; HAEFFNER, Loris Bonfanti; SANTOS, Fernanda Gabriel; SILVA, Luciele Cristofari da; WEINMANN, Angela Regina Maciel. Residência Médica em um hospital universitário: a visão dos residentes. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): Rio Grande do Sul, Brasil, 2012. p. 351-357. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022012000500009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022012000500009). Acesso em: 12 abr. 2019.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. **IX ANPED SUL**- Seminário De Pesquisa Em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 29 set. 2019.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo zappiens educando na era digital**. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre, RS: 2009.  
XAVIER, Erica da Silva; CUNHA, Maria de Fátima da. Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção do conhecimento histórico. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 1097-1112. Acesso em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 29 nov. 2018.

## APÊNDICES



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO**

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa que tem como título “**AS ARTES DE CLIO: REPRESENTAÇÕES DA MÚSICA E TECNOLOGIA DIGITAL NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**”. A pesquisa é fruto do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB e está sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão. Nosso objetivo é problematizar as representações da música no saber histórico na formação inicial, através das tecnologias digitais, com utilização do dispositivo móvel, com graduandas/os de História da Residência Pedagógica em História – Subprojeto História, Campus I de Campina Grande-PB. Os dados deste questionário serão analisados, interpretados e irão compor o corpus da dissertação. Todo o material coletado será, portanto, guardado sob a responsabilidade da pesquisadora.

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Gênero/Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro: \_\_\_\_\_

Etnia/cor: ( ) Amarela ( ) Branca ( ) Indígena ( ) Parda ( ) Preta ( ) Outra.

Cidade onde mora:

\_\_\_\_\_.

Você reside na Zona rural ou urbana de sua cidade? \_\_\_\_\_.

Curso: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_.

Ano de ingresso no curso: \_\_\_\_\_. Ano de ingresso na residência: \_\_\_\_\_.

Que tipo de estilo musical você gosta: \_\_\_\_\_.

**QUESTÕES**

01. O que lhe motivou a participar da residência pedagógica?

02. Na sua opinião, em que sua experiência na residência pedagógica vai contribuir na sua profissão docente no saber histórico escolar?

03. Você gosta de música? Por quê?

04. Para você, qual a importância da música no ensino de História na formação inicial do/a historiador/a?

05. Para você, qual a importância da utilização das tecnologias digitais no ensino de história na formação inicial?

06. Na sua opinião, em que a inclusão da música na formação inicial, a partir da residência pedagógica, pode contribuir para ações pedagógicas no contexto da educação escola no ensino de história?

07. Na sua opinião, a música, ao abordar temas históricos no contexto da residência pedagógica, mediada pelos aportes das tecnologias digitais, pode propiciar a aprendizagem histórica do/a aluno/a da educação básica?

08. Que tipo de temáticas você gosta e que poderiam ser trabalhadas através da música na abordagem em história na educação escolar?

09. Na sua opinião, de que modo a inclusão da música no ensino de história, na educação básica, através das tecnologias digitais, pode propiciar a aprendizagem escolar com temáticas históricas?

10. Você gosta das tecnologias digitais (Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter, Celular, Notebook, Tablet)? Com que frequência você as utiliza?

11. Para você, qual a importância da utilização das tecnologias digitais na aula de História?

12. Para você, em que a utilização do celular nas aulas de História pode contribuir em sua formação na residência pedagógica e no ensino-aprendizagem da educação básica?

13. De que maneira a utilização de música pelo celular com temas históricos e sociais pode contribuir em sua formação acadêmica?

14. Para você, o celular teria alguma função educativa, assim como a música, ou seria apenas mais uma tecnologia digital de comunicação e lazer?

15. Você já utilizou o celular para desenvolver alguma atividade pedagógica na universidade ou na residência pedagógica?

16. Na sua opinião, de que modo a inclusão do celular nas aulas de história, mediado pela música, pode propiciar sua prática educativa de residente?



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
ROTEIRO DE ENTREVISTA/ COORDENADORA ADJUNTA**

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa que tem como título **“AS ARTES DE CLIO: REPRESENTAÇÕES DA MÚSICA E TECNOLOGIA DIGITAL NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA”**. A pesquisa é fruto do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB e está sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão. Nosso objetivo é problematizar as representações da música no saber histórico na formação inicial, através das tecnologias digitais, com utilização do dispositivo móvel, com graduandas/os de História da Residência Pedagógica em História – Subprojeto História, Campus I de Campina Grande-PB. Os dados deste questionário serão analisados, interpretados e irão compor o corpus da dissertação. Todo o material coletado será, portanto, guardado sob a responsabilidade da pesquisadora.

➤ Falar sobre sua formação;

1. Qual a sua função no Programa da Residência Pedagógica?
2. Qual seria a importância da Residência Pedagógica seja no espaço escolar ou superior?
3. Para você, qual a importância da Residência Pedagógica na Formação Inicial/ ensino superior?
4. Você acredita que o programa da residência tem cumprido com seu papel de imersão e aproximação entre escola e universidade?
5. Dentro dessa questão da imersão de formação docentes centrada na dualidade teoria e prática, você acredita que a residência pedagógica tem dado conta?
6. Como a residência funciona na universidade e na escola?
7. Desde quando foi lançado pela Capes em 2017 o primeiro edital para a seleção e aplicação do programa surgiram rumores na época de que a residência acabaria com o PIBID, além de tornar a formação docente tecnizada, por exemplo, você acredita que a residência faz esse percurso?
8. Você acredita que a residência pedagógica proporciona uma formação docente de qualidade?

9. Como você percebe a participação das escolas e dos professores no programa da residência?
10. Qual é sua visão sobre os residentes, sobre a atuação deles nas atividades da residência desempenhadas na universidade e nas escolas?
11. Do ponto de vista das bolsas, como se organiza o programa da residência pedagógica?
12. Diante da situação atual do Brasil, você acha que o programa da residência tem futuro?

## PRODUTO DISSERTATIVO:

### Práticas educativas com música na Residência Pedagógica: Aprendizagens mediadas pelo Cifras Históricas- Caderno Pedagógico<sup>117</sup>



Elaboradora: Marcila de Almeida



<sup>117</sup> Google Drive:

<https://drive.google.com/file/d/1PUyoqbCd6u2mT1uYYED2Q1Mx8MIR5v5h/view?usp=sharing>



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
ROTEIRO DE ENTREVISTA / PRECEPTORES**

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa que tem como título **“AS ARTES DE CLIO: REPRESENTAÇÕES DA MÚSICA E TECNOLOGIA DIGITAL NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA”**. A pesquisa é fruto do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB e está sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão. Nosso objetivo é problematizar as representações da música no saber histórico na formação inicial, através das tecnologias digitais, com utilização do dispositivo móvel, com graduandas/os de História da Residência Pedagógica em História – Subprojeto História, Campus I de Campina Grande-PB. Os dados deste questionário serão analisados, interpretados e irão compor o corpus da dissertação. Todo o material coletado será, portanto, guardado sob a responsabilidade da pesquisadora.

- Fale sobre sua formação profissional e acadêmica, além da sua função na escola.
1. Qual a sua função no Programa da Residência Pedagógica?
  2. Em qual escola e como ocorreu o processo seletivo do Programa da Residência Pedagógica?
  3. Como a residência funciona na escola? Quantos residentes do curso de História da UEPB ela recebe?
  4. Qual é sua visão sobre os residentes, ou seja, sobre a atuação deles nas atividades da residência desempenhadas na escola?
  5. Para você qual a importância da Residência Pedagógica na Formação Inicial?
  6. Você soube e/ou acompanhou as ações pedagógicas desenvolvidas pelos residentes na escola resultantes das oficinas temáticas da nossa pesquisa? Como foi?

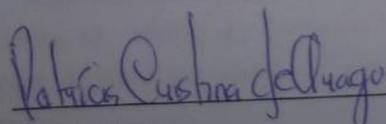
## ANEXOS

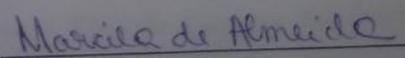
## DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

Titulo da Pesquisa: AS ARTES DE CLIO: REPRESENTAÇÕES DA MÚSICA E  
TECNOLOGIA DIGITAL NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE  
HISTÓRIA

Eu, **MARCILA DE ALMEIDA**, estudante do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba portadora do RG: 3.648.102 SSPPB declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, 20 de outubro de 2018.

  
Orientadora

  
Orientanda

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR  
OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

**Pesquisa:** AS ARTES DE CLIO: REPRESENTAÇÕES DA MÚSICA E TECNOLOGIA  
DIGITAL NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Eu, **MARCILA DE ALMEIDA**, estudante do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, portador(a) do RG: 3.648.102 SSPPB e CPF: 094.799.844-66 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, 20 de setembro de 2018.

Marcila de Almeida

Pesquisadora responsável

Patricia Cristina de Araújo

Orientadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA  
RUA BARAÚNAS, 351- BAIRRO UNIVERSITÁRIO- CAMPINA GRANDE/ PB  
CEP: 58429-500  
CNPJ: 12.671.814/0001-37

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto de pesquisa intitulado "AS ARTES DE CLIO: REPRESENTAÇÕES DA MÚSICA E TECNOLOGIA DIGITAL NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA" desenvolvida pela aluna Marcella de Almeida do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba sob a orientação da professora Patrícia Cristina de Aragão.

Campina Grande, 28 de março de 2019.

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Francisco Noqueira", is written over a horizontal line.

Assinatura do Responsável Institucional

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

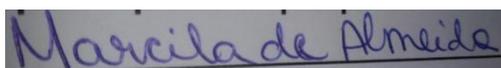
Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu, **RESIDENTE** \_\_\_\_\_, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **“AS ARTES DE CLIO: REPRESENTAÇÕES DA MÚSICA E TECNOLOGIA DIGITAL NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **“AS ARTES DE CLIO: REPRESENTAÇÕES DA MÚSICA E TECNOLOGIA DIGITAL NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA”** terá como objetivo geral: Problematizar as representações da música no saber histórico na formação inicial através das tecnologias digitais com a utilização do dispositivo móvel com graduandos em História da Universidade Estadual da Paraíba da Residência Pedagógica, subprojeto Campina Grande.

Ao voluntário, só caberá a autorização para **responder um questionário, produção de fotos e comentários na plataforma digital do aplicativo “Cifras Históricas”** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador, caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número **(083) 98693-4987** com **MARCILA DE ALMEIDA**.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.



Assinatura do pesquisador responsável

---

Assinatura do Participante

Assinatura Dactiloscópica do Participante da Pesquisa  
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)**

Eu, **RESIDENTE** \_\_\_\_\_, **AUTORIZO** a mestranda Marcila de Almeida, coordenador(a) da pesquisa intitulada **“AS ARTES DE CLIO: REPRESENTAÇÕES DA MÚSICA E TECNOLOGIA DIGITAL NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”** a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de imagem com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Marcila de Almeida, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio arquivo digital e na plataforma digital do aplicativo “Cifras Históricas”, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

**Assinatura do participante da pesquisa**



**Assinatura do pesquisador responsável**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)**

Eu, **RESIDENTES, PRECEPTORES E COORDENADORA ADJUNTA**, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “**As artes de Clio: representações da música e tecnologia digital na Residência Pedagógica no ensino de História**”, poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora **Marcila de Almeida** a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

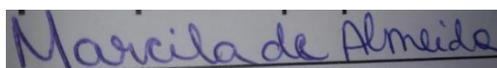
Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa (nome completo do pesquisador responsável), e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução N.º. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

## POSFÁCIO

*“Onde você ainda se reconhece,  
Na foto passada ou no espelho de agora?”  
(Oswaldo Montenegro)*

Nenhuma formação se limita ao acréscimo acadêmico e profissional do professor em âmbito público, mas está intrínseca à sua vida privada. Comigo não foi diferente. Nesses dois últimos anos, cresci acadêmica e profissionalmente e, sobretudo, enquanto pessoa. E isso devo a muita gente que direta e indiretamente contribuiu para que minha pesquisa se efetivasse, mais do que isso, que me sentisse segura, capaz, forte e corajosa para enfrentar o processo investigativo que é feito de idas e vindas, de pedras, atropelos e boicotes. Mas, principalmente, de pequenas conquistas e grandes avanços.

O bom da vida é saber que entre as pedras encontradas pelo caminho há flores. E eu encontrei um jardim inteiro. Eu levo o vinho, quem traz as taças? Esta frase representa os que estiveram comigo ao longo dessa linda e árdua caminhada, comemorando, apoiando, dando força, emanando boas vibrações, não teria conseguido se não fosse por todos que estiveram ao meu lado. Por isso que meu sentimento é de gratidão, de imensidão e alegria.

Lembro-me de que, por muitas vezes, batia o sentimento de medo, desânimo e todas às vezes recorria a Deus em orações, por meio de versículos e músicas que foram importantes para mim: “Seja forte e corajoso. Não se apavore, nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde andar” (Josué 1:9); bem como: “Por que tenho medo se nada é impossível para ti?” Então, aos poucos, fui me fortalecendo emocionalmente cada vez mais. Por isso que antes de qualquer coisa e pessoa, agradeço a Ele por ser presente em minha vida e me mostrar que posso ser capaz e que não preciso ter medo. A Ele toda honra e toda glória.

Agradeço à minha família, irmãos e, em especial, aos meus pais, João e Euza, por sempre terem me incentivado a buscar novos campos para plantar, mesmo que diferente do que eles sabiamente semeiam e colhem. Por me ensinarem virtudes que nenhuma instituição educacional é capaz: a humildade, a solidariedade, o respeito ao próximo, entre outras que me fizeram ser gente de bem, assim como eles. Não sei se serei capaz de um dia retribuir, mas posso dizer que a minha profissão e dedicação são também um ato de amor a eles. Uma filha de agricultores de uma pequena cidade

do cariri oriental se tornar professora historiadora e ainda mestre é a maior honra que poderia oferecer aos meus pais e o maior ato revolucionário que pude fazer por eles.

Às amigas do nosso Quinteto: Ailanti, Ana Claudia, Michelle e Tércia, amigas que o curso de História da UEPB trouxe para a vida toda. São 9 anos de uma amizade plena, alegre, firme e de muito aprendizado. A torcida, as conversas sérias e engraçadas que tivemos foram primordiais para seguir em frente. Nunca serei capaz de agradecer o suficiente, em particular, à Tércia, pois quando eu estava na elaboração do projeto e surgiu-me a ideia de criar um aplicativo, ela primeiro riu e depois caímos na gargalhada. Depois de ter me levado a sério, ela me apresentou o site Fábrica de Aplicativos, ela quem me prestou um trabalho voluntário de “cobaísmo”, quando criei o Cifras Históricas, foi com ela que fiz os testes. Além de ter feito, a meu pedido, o logotipo dele. Então, nada teria sido possível sem a sua ajuda. Ela me pediu, na época, que se eu fosse aprovada na seleção do mestrado queria duas laudas só de agradecimento (risos); porém, ela merece muito mais. Nunca irei esquecer o que Michelle fez, de ter não apenas me mostrado o seu projeto de mestrado para que me orientasse na elaboração do meu, mas ter me acompanhado na entrega do meu projeto de pesquisa na coordenação do PPGFP.

Ao meu primo Denilson, por todas as conversas presenciais e virtuais, por todas as “resenhas”, que me trouxeram leveza, risos e gargalhadas; por sempre ter me acompanhado nos eventos acadêmicos e demais situações primordiais durante esse tempo.

À Carla, seu filho Pedro e sua irmã Simony, por ter aberto as portas de sua casa para mim durante um ano e todas as vezes que precisei. À tia Luiza, meus primos Joara e Joalisson, por também, não apenas aberto às portas da sua casa, mas pela ponte de acesso a uma escola em Campina Grande, que, embora não tenha funcionado como planejado, foi essencial. Não tenho palavras para expressar o quanto fui e me senti acolhida, agraciada.

À minha amiga Paula Karina, por sempre me ajudar quando eu precisava buscar ou deixar algum material na Xerox de Wellington para que minha orientadora Patrícia pudesse ter acesso. À Isabela também por ter me ajudado da mesma forma. Ao Wellington<sup>118</sup>, proprietário de uma copiadora na UEPB, sempre fez mais do que sua função. Nunca vou esquecer quando fui imprimir o texto para qualificação e meu

---

<sup>118</sup> E-mail: [wellingtoncopias@gmail.com](mailto:wellingtoncopias@gmail.com)

notebook travou e não consegui imprimi-lo. No dia seguinte, ele fez o enorme favor de entregar ao mototáxi para que este fosse entregar nas casas das professoras examinadoras.

À gestora Edite, na época da seleção, diretora da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Heráclito do Rêgo, em Barra de Santana, onde eu substituía a professora de História. Além do estudo para o concurso do Estado em 2017, ministrava aula em 10 turmas, então, foi um momento muito complicado. Recordo-me de que dois dias antes da prova escrita, estava acontecendo um evento esportivo na escola e ela me liberou para que eu estudasse. O projeto nasceu nessa escola, porém, não foi germinado nela. À gestora Suênia da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Josué Barbosa de Andrade de Lira, em Santana, Barra de Santana-PB, por sempre estabelecer um acordo, quando precisei ausentar-me na escola por causa de algum evento acadêmico.

<sup>119</sup>À turma 2018 pela união, compartilhamento de conhecimento, dúvidas, anseios e esperança. De uma dimensão ímpar. Em especial, às amigadas que construí com Érica e Jaquicilene (também ao pai dela, Seu Francisco, por todas as caronas e palavras de incentivo). Pelo fato de termos a mesma orientadora, isso pode ter nos aproximado, mas o afeto, o carinho, a admiração, o companheirismo, a cumplicidade foram brotando no decorrer do semear de cada uma, fortalecendo nossos laços.



Ter compartilhado o medo, a angústia, as lágrimas, as dúvidas, mas, principalmente, as alegrias, as risadas, as gargalhadas fizeram com que a luta fosse mais leve e menos árdua. À minha amiga Danielle<sup>120</sup>, mais que uma amiga que o mestrado me trouxe, uma revisora textual de primeira, a quem confio e confiei não apenas meu texto, mas momentos difíceis e maravilhosos. À Joelma<sup>121</sup>, outra amiga especial, mais do que a similaridade no gosto musical, temos muitas histórias para contar. Uma tradutora de primeira que tive a honra de conhecer seu trabalho. Que alegria fazer parte da história delas e elas terem papéis primordiais na minha. Amigadas para vida toda!

<sup>119</sup> Foto da turma do PPGFP 2018. Fonte: Érica Cibelle, 2018.

<sup>120</sup> E-mail: [danielle\\_ld@hotmail.com](mailto:danielle_ld@hotmail.com)

<sup>121</sup> E-mail: [Joelma.networld@gmail.com](mailto:Joelma.networld@gmail.com)

Aos colaboradores da pesquisa: os sete residentes, as duas preceptoras, por suas disponibilidades e pela confiança depositada. Espero ter honrado todas as vozes e ações dos que me dedicaram tempo e confiança. À coordenadora adjunta do Programa da Residência Pedagógica por ter permitido o acesso ao *lócus* de pesquisa, quando não tive a permissão de aplicar a pesquisa no local no qual ela nasceu<sup>122</sup>, foi o momento que mais de desesperei, fiquei sem chão, sem motivação. Sempre serei grata à Universidade Estadual da Paraíba, principalmente, à Residência Pedagógica subprojeto História por ter me dado um chão (*lócus*). A pesquisa não brotou no chão ao qual plantei a semente, mas não deixou de florescer em outros jardins. À Coordenação de Pedagogia por ter disponibilizado a sala 332 do GT- Ação Pedagógica – Grupos de Estudos e Extensão – Reuniões Pedagógicas – Sala de aula – Curso de Especialização, do terceiro andar para a realização das oficinas à tarde.

<sup>123</sup>À banca examinadora professoras doutoras: Paula Almeida de Castro (PPGFP/UEP); Regina Coelli Gomes Nascimento (PPGH/UFCG), as quais trouxeram contribuições significativas e importantes para nossa pesquisa.



A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, em especial, aos professores: Patrícia, Fábio, Pádua, Fábio, Simone, Robéria, Fabíola, João Bueno e André, professor do ensino médio que tive a honra encontrá-lo no mestrado. Bem como toda a coordenação do PPGFP, toda atenção e empenho de nos orientar e ajudar, Bruno e Neide.

E com todo o meu carinho, respeito e admiração a minha orientadora professora e Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão. Um ser humano de luz, uma pessoa maravilhosa, faltam-me adjetivos para descrever esta mulher, professora. Ela me ensinou mais do que questões profissionais e acadêmicas, ensinou-me o valor que temos por sermos nós mesmos, desnudos de qualquer titulação, de mérito acadêmico ou profissional. Ela me mostrou que mais relevante que um certificado, é sabermos de onde somos, de onde viemos, e assim sabermos para onde vamos e de que maneira digna, respeitosa e consciente chegarmos lá.

<sup>122</sup> No final do primeiro semestre de 2018, já não tinha vínculo com a escola, então, embora a diretora da época tenha autorizado, a escola, que fica na sede do município, estava passando por reformas, assim, não teria como trabalhar no contraturno, ou seja, de manhã. No anexo, prédio na zona rural, não tivemos o apoio da vice-diretora.

<sup>123</sup> Registro da qualificação. Fonte: Arquivo pessoal de Marcila de Almeida.

Sua orientação<sup>124</sup> de maneira horizontal, olho no olho, lado a lado. Sou muito grata por ter ouvido e acolhido minhas ideias e tê-las consolidado. Por termos andado de mãos dadas. Por toda confiança depositada em mim, por toda autonomia que me foi dada. Por ter me apresentado a Residência Pedagógica e me ajudado a torná-la meu *lócus* de pesquisa, mais do que isso, ter dado de volta meu chão. Toda ação, oportunidade, palavra de incentivo e de carinho dela me fizeram acreditar que poderia me tornar a mestre, a professora e a historiadora que hoje sou!



Não foi fácil fazer a transição: ensino médio para graduação, educação básica para a superior, ensino de História para formação docente, mas acho que conseguimos e valeu muito à pena. Barra de Santana não veio como campo historiográfico, como havia planejado, mas não deixou de aparecer em cena. A concretização desta pesquisa não teria sido possível sem a participação, colaboração, afeto, apoio, ajuda recebidos por familiares, amigos, colegas, professores e demais profissionais.

A todos, meu carinho, respeito e admiração!

“Ainda assim estarei  
Pronto pra comemorar”  
(O Rappa)

---

<sup>124</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão e suas orientandas do mestrado Formação de Professores/UEPB: Em ordem fotográfica: Jaquicilene, Patrícia, Érica e eu (Marcila). **Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2018).