

A iniciação científica como prática pedagógica para o ensino de história

Scientific initiation as a pedagogical practice for teaching history

Pedro Pereira do Nascimento

Cleilson de Jesus Ribeiro

278

Resumo: Este trabalho parte das experiências com projetos de iniciação científica desenvolvidos na Escola Municipal Raimunda Carneiro na comunidade de Uruaú em Beberibe-CE com alunos do oitavo e nono ano do ensino fundamental, em 2022 e 2023, em que se trabalharam projetos como “As capoeiras nas rodas e cantos: uma análise de como são apresentadas as mulheres nas músicas de capoeira” e “Tradição ou mercado: uma análise da disputa pelo espaço da lagoa do Uruaú, Beberibe-CE”. Foi levada ao ambiente escolar a aplicação de conceitos que estão presentes no âmbito social e historiográfico, como gênero e tradição, luta de classes, burgueses e proletários. Desse modo, utilizou-se da iniciação científica como prática pedagógica para o ensino de História, problematizando com isso a posição da escola, não apenas como receptora de conteúdo, mas também produtora desses conhecimentos científicos.

Palavras Chave: Ensino de História; Iniciação científica; Historiador professor.

Abstract: This work is based on the experiences of scientific initiation projects developed at the Raimunda Carneiro Municipal School in the community of Uruaú in Beberibe-CE with students in the eighth and ninth grades of elementary school, in 2022 and 2023, in which projects such as "As capoeiras nas rodas e cantos: uma análise de como são apresentadas as mulheres nas músicas de capoeira" and "Tradição ou mercado: uma análise da disputa pelo espaço da lagoa do Uruaú, Beberibe-CE" were worked on. Concepts that are present in the social and historiographical sphere, such as gender and tradition, class struggle, bourgeoisie and proletariat, were applied to the school environment. In this way, scientific initiation was used as a pedagogical practice for teaching history, thereby problematizing the position of the school, not just as a recipient of content, but also as a producer of this scientific knowledge.

Keywords: History teaching; Scientific initiation; Historian teacher.

Introdução

Este trabalho parte das experiências obtidas em projetos de iniciação científica na Escola Municipal Raimunda Carneiro, em Beberibe-Ce, na qual fazemos parte do corpo docente na componente curricular de História e, principalmente, nas atividades desenvolvidas com alunos do oitavo e nono ano do ensino fundamental, em 2022 e 2023, em que trabalhamos a partir da iniciação científica os projetos “As capoeiras nas rodas e cantos: uma análise de como são apresentadas as mulheres nas músicas de capoeira” e “Tradição ou mercado: uma análise da disputa pelo espaço da lagoa do Uruaú, Beberibe-



CE”. Problematicamos essas temáticas, no primeiro projeto, para debater gênero e tradição no âmbito da capoeira e, no segundo projeto, procuramos entender as relações entre moradores locais e rede hoteleira, abarcando conceitos como o de proletariado e burguesia, e como essas posições se desenvolvem em um recorte palpável.

As temáticas desses projetos não são o foco deste relato de experiência, mas sim o processo de desenvolvimento desses trabalhos e as suas contribuições para pensar o ensino da História na escola. A iniciação científica e seus passos de problematização, compreensão da relevância, definição dos objetivos, elaboração do método, aplicação e a formulação de uma ideia acerca do objeto são passos para uma compreensão que vai além da transmissão orquestrada das relações entre professor e aluno, é a tentativa de uma produção de conhecimento.

Objetivamos debater a iniciação científica como prática pedagógica para o ensino da História na escola, tendo como contexto os anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º) e, junto a isso, apresentar o processo de desenvolvimento dos projetos feitos com o oitavo e nono ano da escola Raimunda Carneiro, desde a elaboração da problemática até a escolha do método, a história oral e análise de músicas, e a apresentação do projeto.

Este trabalho é fruto de observações promovidas coletivamente entre alunos e professores acerca de projetos de iniciação científica desenvolvidos no oitavo nono ano do ensino fundamental, da Escola Raimunda Carneiro, acompanhado de uma pesquisa bibliográfica acerca do debate sobre produção de conhecimento nas escolas e função do historiador professor.

Professor historiador e pesquisador

Iniciamos esse debate já tentando suprir um dos nossos objetivos teóricos: compreender a função do historiador professor. Para isso, pensamos no texto da Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, “Formação do professor de história no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego”. Em seu trabalho, Maria Auxiliadora traz para o debate a formação do professor de História no Brasil, pensando principalmente o



pragmatismo da sua formação em contraposição ao bacharel, pensando na delimitação de funções que foram propostas durante o desenvolvimento dos cursos de História no Brasil.

Maria Auxiliadora, retrata uma questão que para nós também é pertinente: “por que a construção dessas tensões e dilaceramentos ressoava na experiência e na formação do historiador professor?” (SCHIMDT, 2015, 518). A resposta que veio posteriormente parte de uma hipótese proposta pela autora em que:

Os dilaceramentos existentes na formação do historiador/professor são produtos históricos da divisão do trabalho existente na sociedade capitalista e que redundam na existência daquelas que produzem e daqueles que transmitem a própria ciência. Como decorrência, historicamente, a produção do conhecimento histórico tornou-se privilégio de determinados sujeitos e espaços, como a academia, promovendo a dicotomia ensino e pesquisa (SCHIMDT, 2015, p.518)

Nessas funções estão destacadas as figuras dos historiadores professores e historiadores bacharéis e a construção de suas formações que imbrica objetivos de mercado e a aproximação com as teorias científicas da produção historiográfica e ações pragmáticas de formar para reprodução de conteúdos, para a sala de aula, ações mais voltadas à prática. E não entendam mal, não estamos desvalorizando a prática ou a experiência em sala de aula como elemento formador, pelo contrário, tratamos aqui, assim como coloca Maria Auxiliadora, do dilaceramento da função do historiador em sua formação, problematizando a formação do historiador professor que por muitas vezes caminha para essa dicotomização, que em uma formação ideal, deveria unir conhecimento, didática e produção científica, elementos que devem caminhar juntos na capacitação desse profissional.

Nesse processo de formação nos cursos de bacharelados em História houve um distanciamento da didática como ferramenta de ensino, em que aproximaram muito mais os estudantes do ensino superior as teorias historiográficas de produção acadêmica do que das práticas de didática, fazendo com que a História como ciência se concentrasse em um âmbito erudito tanto de produção, as universidades, quanto econômico de classe, de



uma complexidade que não se importava com os meios de reprodução, criando uma separação entre aqueles que produzem e aqueles que reproduzem os conteúdos nas escolas, que passaram a se encontrar mais no campo da educação do que ao redor dos cursos de História.

Citando Rüsen (2010), Maria Auxiliadora coloca que:

281

a consolidação da História como ciência excluiu a Didática da História do centro da reflexão do historiador sobre sua própria profissão, sendo substituída pela metodologia da pesquisa histórica, provocando uma separação entre o ensino da História e a sua pesquisa (SCHIMIDT, 2015, p. 519).

Esse dilaceramento tratado no título do trabalho parte da separação entre historiador professor e historiador pesquisador, em um contexto que, mesmo suas funções não estejam oficialmente destinadas, às diferenciações são estabelecidas em um consenso grupal e intrínseco às formações de ambos.

À moda do historiador, podem ser construídas perguntas a essas diretrizes, no sentido de se procurar entender, informar, descrever, seja que objetivo for proposto, no que tange à questões como: que historiador se pretende formar? Para que? Qual ou quais os compromissos do historiador bacharel e/ou licenciado? Para essas perguntas não há respostas, a não ser aquelas de ordem instrumental do tipo – o bacharel serve para atuar em... o licenciado serve para atuar em... Assim, não se consegue nem deduzir qual é a concepção de “historiador pesquisador” e de “historiador professor”, e para que sociedade, com quais finalidades ele é formado. No entanto, parecem estar explícitas concepções de “historiador pesquisador e historiador professor” bem diferenciadas. Para um, uma formação num tempo maior, com mais conteúdos específicos da ciência; para outro, uma formação num tempo menor, apesar de com mais horas e com uma diversificação de disciplinas de cunho instrumental [...] (SCHIMIDT, 2015, p. 522).

E pensando nesse processo de dilaceração, Maria Auxiliadora aponta alguns momentos caros ao entendimento da formação desse contexto. O primeiro que destaco é o parecer 292, de 14 de dezembro de 1962, documento esse que direciona a formatação do currículo e a formação do professor. Neste, como coloca Schimidt (2015),



Foi atribuído um cunho notadamente instrumental às disciplinas pedagógicas e a natureza do ensino foi pensada como uma tarefa de aplicação dos conteúdos específicos, para a qual o futuro professor deveria ser treinado, por meio da prática de ensino e do estágio (SCHIMIDT, 2015, p. 520).

O segundo momento que destacamos é o Parecer 492/2001, que promoveu uma reformulação curricular para os cursos de formação de professores no Brasil. Junto a isso uma observação de Schimidt (2015, p. 521) a respeito deste, em que é ressaltado: “é preciso levar em conta que o Parecer 492 faz parte de um conjunto de leis, diretrizes curriculares, programas do governo brasileiro (como o PNLD), nos quais estão embutidas reformas educacionais iniciadas na década de 1990 [...]”, e que todo esse aparato de reformulações acompanhava os interesses de Organizações Multilaterais com projetos de educação voltados a níveis mundiais, que traziam para sua estrutura também interesses da burguesia na produção de uma educação voltada para obtenção de resultados a longo e médio prazo (EVANGELISTA; TRICHES, 2013 apud SCHIMIDT 2015, p. 521).

Acerca deste parecer Schmidt escreve:

O documento do Banco Mundial Education Sector Strategy Update (ESSU): Achieving Education For All, Broadening Our Perspective, Maximizing Our Effectiveness, publicado em 2006, atualiza as orientações e prognósticos para a relação educação e desenvolvimento nos países emergentes, particularmente como fator de redução da pobreza, já publicizados por esse Banco, em 1990. Além de defender uma política de resultados e a cultura da avaliação, um dos problemas apontados nos estudos realizados pelas OM (Organizações Multilaterais) foi o do déficit de professores. Assim, uma das metas estabelecidas para 2015 foi a de atrair mais professores e formá-los a baixo custo, isto é, profissionalizar o professor (SCHIMIDT 2015, p. 521).

Esses dois pareceres mostram uma designação do historiador professor, em que suas atribuições e formação estão voltadas não só a prática educativa, mas há interesses de produção, em que essa figura tende a ser produzida mais rápido para suprir as lacunas do mercado, e essa formação não implica a produção de conhecimento científico, destacando lugares bem estabelecidos dos espaços que produzem ciência e dos espaços que produzem mão de obra.



O que essa discussão implica para nosso trabalho é a problematização dos espaços de produção científica, é pensar o professor e seu espaço de atuação, a escola, não só como um lugar de reprodução e captação de conteúdos, mas de produção científica, produção de conhecimentos a partir das teorias e da aplicação delas em suas realidades sociais, isso a partir da iniciação científica. E nesse contexto, a conexão entre professores/professoras e alunos/alunas é essencial para o encaminhamento dessas produções, por isso foi importante pensar na formação do historiador professor para problematizar o produto dessa relação.

A iniciação científica nas escolas unem experiências com as realidades sociais presentes no cotidiano dos estudantes a articulação com teorias e práticas metodológicas de análise, fazendo com que essa relação produza entendimentos acerca de conceitos e noções tratadas de forma abstratas na História, que a partir da iniciação científica ganha um aplicabilidade e um recorte local.

O professor, nesse contexto, funciona como um mediador, que deve ajudar os alunos a relacionar o campo das experiências cotidianas às teorias historiográficas, por isso iniciamos o debate a respeito da formação desse profissional, e a partir disso, as experiências com a produção científica além de construir um produto final, que no caso é para além do trabalho científico, propõe o entendimentos dos estudantes acerca das problemáticas, conceitos e noções que cercam seus contextos sociais e históricos.

Tendo a iniciação científica nesse caso o objetivo de “propor um olhar diferenciado sobre o trabalho na sala de aula, enquanto ambiente de pesquisa e construção do conhecimento, sintonizado com as múltiplas questões da realidade que cercam os estudantes, na perspectiva da formação de consciência crítica e cidadã” (SILVEIRA, 2016, p. 02).

E como coloca novamente Silveira (2016)

O campo de formação do orientador nem sempre favorece ao desenvolvimento das problematizações propostas pelos pesquisadores. No entanto, sob este aspecto, necessário esclarecer que o orientador tem papel significativo no processo de iniciação científica, não apenas em questões relativas aos conteúdos específicos de sua formação acadêmica, mas



também no tocante ao encaminhamento de soluções às dificuldades inerentes a todo esse processo (SILVEIRA, 2016, p. 04)

Essa relação entre educador e educando promove um diálogo, em que, como vai escrever (Freire, 2005, p. 79) em seu trabalho sobre a pedagogia do oprimido “educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

E citar Paulo Freire é importante para pensar a problematização da escola como produtora de conhecimento e entendimentos das realidades sociais, porque mesmo trabalhando especificamente o campo da História nesse relato de experiência, é essencial destacar sua influência teórica no contexto macro da educação em que problematiza as posições de produtores do conhecimento e receptores, e com elas todo princípio estrutural baseado na posse de um capital, abrindo espaço para a conexão entre a educação e realidades sociais, professor e aluno numa relação de contato mais equilibrado.

Ensino da história e seus conceitos

O ensino de História na escola vai imbricar desde seu começo nos anos finais a adoção de conceitos para formação basilar da componente curricular, os entendimentos sobre tempo, espaço, sujeitos e fontes são fundamentais para o decorrer do aprendizado na sala de aula e fora dela. Já que esses conceitos devem fazer sentido nas realidades dos estudantes, contribuindo para entender suas figuras como atores sociais, sendo capazes de pensar historicamente as relações cotidianas.

O debate desses conceitos são indicados no documento de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na promoção de habilidades são citados as seguintes indicações:

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas) (BRASIL, 2018, p. 421).

(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas (BRASIL, 2018, p. 421).



A compreensão desses conceitos também são fundamentais para o processo da iniciação científica, e vice-versa, já que, na produção de um trabalho científico em História os conceitos ficam bem mais palpáveis, facilitando a compreensão a partir da aplicação e do contato dos estudantes com delimitações de tempo e estruturas e principalmente com fontes e formas de análises.

E é dada essa importância do contato com as fontes, porque como coloca Barros:

As fontes históricas estão situadas no cerne da metodologia da História: se não se encontram necessariamente no ponto de partida de toda operação historiográfica, certamente pulsam no seu centro vital, no âmago da possibilidade de se desenvolver uma verdadeira pesquisa ou uma reflexão historiográfica autêntica, tal como a fazem os historiadores (BARROS, 2020, p. 04).

No mais, para pensar o ensino de História a partir da iniciação científica, passamos pelo processo de entendimento dos conceitos que permeiam a História como ciência. Essa questão justifica o debate anterior do historiador professor e pesquisador, em que a formação de ambos tem que permear sobre esses conceitos fundamentais, não só para uma reprodução de conteúdos mas também para a produção de materiais historiográficos, seja eles produzidos nas universidades, seja eles produzidos nas escolas, tanto com objetivos teóricos quanto com objetivos pedagógicos. e quando tratamos de escola, a prática pedagógica é o nosso principal objetivo, já que no momento não estamos formando historiadores, mas contribuindo para a construção da aplicação de um olhar histórico dos estudantes para com as suas realidades, e para isso a compreensão dos conceitos e suas aplicações são fundamentais.

Pode-se entender a construção dos conceitos como a elaboração de uma grade de conhecimentos necessários à compreensão da realidade social, na medida em que se entende o conceito como um corpo de conhecimentos, gerais ou específicos, abstratos ou concretos, que possuem relação intrínseca com objetos, acontecimentos, pessoas, ações, etc. A formação de tal corpo de conhecimento pertence ao universo individual. Cada indivíduo tem a capacidade de agrupar e relacionar conhecimentos que ele selecionou, de acordo com a sua inserção social e cultural (SCHMIDT, 1999, p. 149).



Na formação dessa grade de conhecimentos relacionados aos conceitos, Schmidt (1999) coloca que as construções dos entendimentos dos alunos acerca dessas novas informações são precedidas por aplicações de vocabulários históricos de uso cotidiano, que para os estudantes é “adequado para descrever situações da realidade em que ele vive. Isto significa que os alunos trazem ao cotidiano da sala de aula, ideias próprias sobre o mundo social, por exemplo, sobre economia, poder, família”(SCHMIDT, 1999, p.148).

Portanto, o ensino dos conceitos caminham em uma interação entre o que os alunos trazem e o que o professor traz para a sala de aula, dialogando e tornando explicativo os conteúdos a partir das realidades sociais em associação ao aparato teórico.

Schmidt (1999) tratando do ensino dos conceitos em História coloca que um dos principais a ser debatido em sala de aula é o tempo, e que a partir desse entendimento o aluno possa compreender "o sentido dos tempos históricos, da sucessão, da permanência, da duração e das mudanças. O trabalho com os tempos históricos pode ajudar os alunos a construírem diferenciações, tanto entre distintos momentos da História, como entre distintos tipos de sociedades" (SCHMIDT, 1999, p. 151-152).

Junto a esse conhecimento do tempo histórico, Schmidt (1999) ainda aponta a importância da associação desse conceito com o de duração, período e datas. Ademais, é apresentado neste trabalho de Schmidt (1999) recomendações para trabalhar com conceitos na sala de aula, sem ser uma ação pragmática, evitando a ação de decorar como ferramenta para entender esses conceitos, o tempo um foi dos citados, mas além dele é citado a política, poder, sociedade, civilização e etc.

Nas recomendações propostas Schmidt (1999, p. 157), ela propõe uma "sequência de aplicação de conceitos históricos"

O aluno deve identificar os conceitos em fontes primárias ou secundárias.

Organização dos conceitos identificados, de acordo com algum critério de classificação.



Comparação do conceito identificado em uma fonte com o mesmo conceito utilizado em situações anteriores, observando semelhanças e diferenças.

Comunicação dos conhecimentos históricos através do uso dos conceitos, em contextos corretos, como frases, parágrafos, temas ou trabalhos.

E ainda alerta para que “as atividades relativas a este processo devem ser adequadas à fase de desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos” (SCHMIDT, 1999, p. 157). E a autora propõe etapas para isso, em que parte desde a apropriação dos conceitos, escrita e exposição oral até a aplicação destes em narrativas, nas análises de fontes históricas.

A compreensão dos conceitos é parte fundamental no ensino de História, é o primeiro passo também para a produção científica, a partir do entendimento teórico é que podemos construir problematizações e assim as etapas para a produção, desde a delimitação do tema, problematização, promoção de justificativas, objetivos e a delimitação de uma metodologia para obtenção e análise de fontes.

Elaboração dos projetos

Para elaboração deste trabalho partimos das experiências com dois projetos de iniciação científica, “As capoeiras nas rodas e cantos: uma análise de como são apresentadas as mulheres nas músicas de capoeira” e “Tradição ou mercado: uma análise da disputa pelo espaço da lagoa do Uruaú-Beberibe-CE”. Temáticas essas bem diferentes, mas novamente o que importa neste trabalho é relatar o processo.

Iniciamos com as atividades do projeto “As capoeiras nas rodas e cantos: uma análise de como são apresentadas as mulheres nas músicas de capoeira”, já que foi o primeiro. A ideia nasce a partir da divulgação da feira de ciências da escola Raimunda Carneiro, em Uruaú, Beberibe-CE. A partir daí, começou o processo de reunir equipes e escolher temáticas, Os fatores de formação de equipe e temáticas foram fundamentais para a produção desse projeto, já que tanto orientador como as participantes faziam parte do âmbito da capoeira.



Sobre a capoeira, muitas temáticas poderiam ser levantadas, a história da capoeira local, o ensino da história a partir das músicas de capoeira e entre outras, mas o que levou a escolha do tema foi um disco do grupo N'zinga de Capoeira Angola, em que a mestra Janja, muito reconhecida no meio da capoeira e no meio acadêmico, é professora doutora na Universidade Federal da Bahia (UFBA), reformula uma música conhecida na capoeira: O dendê, ô dendê/dendê é de maré/vou dizer a dendê sou homem não sou mulher. Mestra Janja reformula a música, e coloca que ao invés de ser “sou homem não sou mulher”, “tem homem e tem mulher”.

Essa reformulação da música foi a nossa virada de chave para problematizar gênero e a capoeira, trabalhando com História propomos nossa problemática, quem são as mulheres narradas na história da capoeira e como elas são apresentadas?

A partir da problemática pensamos que fontes poderiam nos trazer as histórias das mulheres na capoeira, rapidamente pensamos as músicas, já que são os meios narrativos da história da capoeira e que estavam presentes nos nossos cotidianos das aulas e rodas, e claro, junto a isso uma pesquisa bibliográfica.

Depois o debate dos conceitos de gênero e tradição e uma pesquisa de como esses dois temas estão sendo trabalhados no recorte da capoeira. Após esse compartilhamento conceitual continua a conclusão do esqueleto do trabalho, construção dos objetivos, que foi debater gênero na história da capoeira e compreender e problematizar como as mulheres são apresentadas.

Junto a isso a definição de um método, que foi a análise de músicas e uma pesquisa bibliográfica sobre as histórias de mulheres cantadas nas rodas. Nesse processo o entendimento sobre a capoeira foi fundamental, estávamos partindo da posição de pesquisadores e pesquisadoras que vivem no âmbito pesquisado, escutamos as músicas nas rodas, convivemos com essas narrativas.

Neste projetos tivemos contato com histórias de mulheres como Maria Felipa de Oliveira, nas músicas de capoeira chamada de Maria Doze Homens, Adelaide Presepeira, Salomé, figuras que aparecem tanto nas músicas como



em relatos escritos em livros como os de De Oliveira (2009), que utilizou de fontes orais e análises de jornais e documentos policiais para construção do seu trabalho “Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil”.

E sobre esses nomes, as críticas de como elas são apresentadas foram compartilhadas no grupo, pensando que “[...] é comum que as cantigas corroborem certos estereótipos encontrados na sociedade brasileira, tornando-se assim um dos espaços onde se pode comprovar com mais acuidade a atitude misógina que domina as rodas de capoeira” (BARBOSA, 2011, p. 464), nesse caso, tratando a capoeira não como uma ilha longe das estruturas sociais, mas como receptora e reprodutora das ações estratificadas da sociedade.

Os estereótipos direcionados às figuras femininas dentro da capoeira são diversos, estão intrínsecos a algumas músicas que são cantadas nas rodas. A conclusão deste projeto marca o entendimento acerca de que a capoeira, cercados de elementos da tradição, tanto nas suas modalidades de capoeira angola, regional e contemporânea, carregam consigo narrativas que colocam a mulher em uma posição de inferioridade ou então de confusão, sendo isso narrado na história e nas músicas, além disso, nas nossas análises observamos o processo de apagamento da história de mulheres, sendo a capoeira até hoje um espaço masculinizado e machista nas suas construções.

Esse projeto marca a discussão da tradição e de gênero trabalhadas na escola, que contribuem para a problematização das realidades sociais, que nesse recorte permeia um âmbito cultural, mas que pode ser uma semente para problematização de um campo mais macro, contribuído para alunos e alunas e professores e professoras num processo de conscientização que parte da produção científica e social, produzida e consumida pelos alunos.

Acerca do projeto “Tradição ou mercado: uma análise da disputa pelo espaço da lagoa do Uruaú, Beberibe-CE”, ele surge a partir das discussões locais acerca da Lagoa do Uruaú, que é uma Área de Preservação Ambiental (APA), mas que em seu redor concentra um mercado hoteleiro e de consumo de bebidas e alimento principalmente voltados para o turismo.



Esse contexto em volta da lagoa foi advindo de um conflito interno entre rede hoteleira e população local, e a problemática deste trabalho parte da questão de como ocorreu o processo de disputa pela posse do espaço do Maceió durante os anos de 2017 e 2018.

No mesmo período estávamos trabalhando com o oitavo ano da escola Raimunda Carneiro a Revolução Industrial na Europa e a relação entre burgueses e proletários, e a primeira identificação dos alunos foi a Lagoa do Uruaú como um espaço de disputa, de um lado os empresários hoteleiros e do outro a comunidade local de Uruaú.

A partir desse ponto trabalhamos os conceitos de luta de classes, burgueses e proletários e a partir daí definimos novamente a continuação do esqueleto do projeto, tendo como objetivo geral compreender como ocorreu o processo de disputa de posse do espaço do Maceió, que durante os anos de 2017 e 2018 levou a conflito rede hoteleira e os pescadores da comunidade de Uruaú e como objetivos específicos: identificar as pretensões e pautas dos pescadores e da rede hoteleira, analisar o desenvolvimento do espaço do Maceió durante o recorte de tempo proposto e posteriormente a ele e trazer para o ambiente escolar o debate sobre questões sociais e culturais numa esfera local.

Já que tratamos de questões de tradição, o método se baseou na aplicação de entrevistas semiestruturadas, tanto com pescadores quanto com representantes da rede hoteleira de Uruaú, tanto para compreensão dos objetivos de ambos os grupos, que foram antagônicos nesse conflito, quanto para o entendimento do significado do espaço do Maceió para os pescadores locais. Ademais, uma pesquisa sobre os documentos produzidos sobre esse conflito, numa esfera local e mais ampla, se tratando da Colônia Z - 11, que cuida das questões burocráticas da pesca artesanal em Beberibe, somados uma pesquisa bibliográfica de artigos de análises ambientais, históricas e sociais do espaço do Maceió.

Um parêntese importante nessa metodologia é a utilização da oralidade como fonte histórica, já que por muitas vezes é o primeiro contato que os alunos possuem com um artifício metodológico, a ação de escolher os



entrevistados, preparar as perguntas para as entrevistas, gravar e redigir e ter contato com documentos como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), transformando todo o processo da entrevista em fonte histórica.

Não são poucas as possibilidades transdisciplinares que a história oral proporciona, favorecendo a integração de outras áreas do saber que compõem as diretrizes curriculares e fazendo parte do projeto político-pedagógico da escola. Ademais, a oralidade torna-se determinante no recurso metodológico de ensino como transmissão de informações das experiências sociais, excedendo as imperfeições das falhas dos documentos oficiais, compreendendo o seu processo e o direito de preservar a identidade, enfim desvendando as entrelinhas da memória coletiva (TAVARES, 2013, p 02-03).

Junto às entrevistas houve uma análise de documentos emitidos pelo estado do Ceará, como o plano de manejo da área da Lagoa do Uruaú, vindo da Secretaria do Turismo, junto ao documento de homologação da APA.

No final das contas tratamos esse conflito a partir da perspectiva da luta de classes, em que dois grupos antagônicos se organizaram em prol da obtenção de lucro, seja esse ganho pertencente a um capital simbólico ou financeiro. Trazer isso para o debate em sala de aula é tornar mais palpável o entendimento que concentra o debate da luta de classes e o sistema capitalista na sociedade, propondo aos alunos através da iniciação científica pensar historicamente as relações cotidianas.

Conclusão

O ensino de História e a formação dos docentes que vão compor as salas de aula são debates no âmbito da educação e na História. práticas pedagógicas, didática e produções historiográficas são temáticas que permeiam os currículos, carregando uma carga histórica de posicionamentos que direcionam os profissionais para estabelecer espaços de produção e reprodução de conhecimento.

Problematizar as funções do historiador pesquisador e professor foi a questão inicial para pensar os locais de produção e reprodução dos conhecimentos históricos. A iniciação científica nesse caso rompe com a ideia



da escola como apenas receptora de conhecimentos, abrindo portas para a elaboração de críticas e reflexões acerca das relações cotidianas.

E todo esse processo baseado em etapas, que juntam a compreensão de mundo inicial dos alunos e suas definições, seus contextos sociais e suas experiências junto a conceitos que a História como campo científico vai trazer junto as historiografias, após essa junção, a definição de objetivos, métodos e formas de análise das fontes, fazendo com que a interação dos alunos com essas práticas metodológicas gerem algum produto.

Ademais, acreditamos que essa relação com a prática científica leve aos alunos a compreender a História e seus conceitos não apenas em um âmbito distante temporalmente e espacialmente das suas vidas, mas que consigam problematizar suas realidades sociais a partir de uma leitura histórica.

No mais, a iniciação científica como prática pedagógica contribui para o entendimento dos conceitos, às vezes tão abstratos na História, facilitando também a sua aplicação nas realidades sociais, problematizando as relações e eventos. Junto a isso, transformando a escola em produtora de conhecimento científico, na qual relaciona aos seus campos de debates os contextos locais, fazendo da escola um espaço de diálogo que abriga a comunidade e suas problemáticas.

Referências

BARBOSA, M. J. S.. A representação da mulher nas cantigas de capoeira.

Portuguese Literary and Cultural Studies, p. 463-477, 2011.

BARROS, José D.'Assunção. **Fontes históricas**. Cadernos do Tempo Presente, v. 11, n. 02, p. 03-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempo/article/view/15006>

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

DE OLIVEIRA, J. P; LEAL, L. A. P. **Capoeira, identidade e gênero**: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil. SciELO-EDUFBA, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005. SCHMIDT, M. A. Formação do professor de história no Brasil: Embates e dilaceramentos em tempos de desassossego. Educação, Santa Maria, v. 40, n.



3, p. 517-528, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/18206/pdf>

SCHMIDT, M. A. Construindo Conceitos no Ensino de História: A captura lógica da realidade social. **História & Ensino**, v. 5, p. 147-164, 1999. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12443>

SILVEIRA, J. C; CASSIANI, S. Iniciação Científica no ensino fundamental: a escola e seu lugar problematizador das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. **SENSOS-E REVISTA MULTIMÉDIA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, v. 3, p. 1, 2016.

TAVARES, S. A. A história oral como estratégia no ensino da História. Anais da Jornada de Estudos Antigos e Medievais. p. 01-15, 2013.

Sobre os autores

Pedro Pereira do Nascimento

pereirapedro99.n@gmail.com

Bacharel em Humanidades e graduando em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), professor de História na rede pública municipal de Beberibe-CE, compondo o corpo docente da Escola Municipal Raimunda Carneiro e participante do projeto de criação do Museu Virtual na UNILAB.

Cleilson de Jesus Ribeiro

clejribeiro@hotmail.com

Graduado em Letras-Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA e graduado em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Também possui Especialização em Gestão Escolar, pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, e compõe o núcleo gestor da Escola Municipal Raimunda Carneiro, em Beberibe-CE.