

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/HISTÓRIA/UNILAB/CE EM TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID/19: A FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA HISTÓRICO-EDUCATIVA

Ériton Luís Vêras Lima¹

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Roberto Kennedy Gomes Franco²

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

RESUMO

No texto, apontamos uma síntese de nosso trabalho investigativo em desenvolvimento no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/MIH/Unilab/CE. Partindo da perspectiva onde o professor também precisa tornar-se trabalhador da educação este artigo objetiva-se analisar as experiências realizadas pelos estudantes em formação do curso em licenciatura em História da UNILAB-CE localizada em Redenção - CE. Os docentes em formação participaram do Programa Residência Pedagógica-CAPES nos anos de 2020 à 2022 e publicaram um ebook com suas experiências na escola-campo. A luz do materialismo histórico-dialético buscamos analisar de forma conjuntural as experiências e desafios retratadas no ebook, problematizando tanto o PRP-CAPES quanto os problemas estruturais que percorrem a educação. Nossas análises, desejam, dialeticamente, problematizar o Programa Residência Pedagógica-CAPES/UNILAB/CE em tempos pandêmicos do COVID-19, buscando compreender a consequência dessa conjuntura para o Programa somado a obrigatoriedade do ensino remoto intensificou a precarização do ensino e afetou o processo de ensino/aprendizagem e a formação docente dos estudantes. Outrora, procuramos entender como as experiências vividas pelos residentes nas escolas-campo fomentaram a implementação da Lei 11.645/08 que trata da obrigatoriedade do ensino de História Afro-brasileira e Povos indígenas. Nossas conclusões, após análises, nos levaram a considerar primeiramente o agravamento dos problemas educacionais, tanto estruturais quanto no processo de ensino-aprendizagem, para o PRP, para a formação dos docentes e os alunos das escolas-campo. Contudo podemos observar que várias estratégias didáticas como grupos de estudos e debates foram desenvolvidas para minimizar os efeitos do contexto vivido.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; COVID-19; Ensino de História; Lei 11.645/08; Experiências

¹ Especialista em História Social da Cultura pela Universidade Federal do Piauí - UFPI e Mestrando em Humanidades pela Universidade da Integração da Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Professor efetivo do Município de Redenção - CE. É vinculado ao Grupo Interdisciplinar Marxista - GIM/UNILAB/CE. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2070-087X>. E-mail: prof.eriton@gmail.com.

² Pós-doutor em História da Educação Escolar Indígena pela Universidade de Lisboa - ULisboa. Professor Adjunto na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB/CE. Coordenador do Grupo Interdisciplinar Marxista-GIM/UNILAB; Membro do GEPI (Grupo de Estudos com os Povos Indígenas). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8133-1025>. E-mail: robertokennedy@unilab.edu.br.

THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM/HISTORY/UNILAB/CE IN TIMES OF THE COVID/19 PANDEMIC: TEACHER TRAINING IN A HISTORICAL-EDUCATIONAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

In the text, we point out a synthesis of our investigative work being developed in the Interdisciplinary Master's Program in Humanities, at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia/MIH/Unilab/CE. Starting from the perspective where the teacher also needs to become an education worker, this article aims to analyze the experiences carried out by students studying the degree course in History at UNILAB-CE located in Redenção - CE. The teachers in training participated in the Pedagogical Residency Program-CAPES from 2020 to 2022 and published an ebook with their experiences in the field school. In the light of historical-dialectical materialism, we seek to analyze in a conjunctural way the experiences and challenges portrayed in the ebook, problematizing both the PRP-CAPES and the structural problems that permeate education. Our analyzes wish, dialectically, to problematize the Pedagogical Residency Program-CAPES/UNILAB/CE in times of the COVID-19 pandemic, seeking to understand the consequence of this situation for the Program, in addition to the mandatory remote teaching, which intensified the precariousness of teaching and affected the process of teaching/learning and the teaching training of students. Previously, we sought to understand how the experiences lived by residents in rural schools encouraged the implementation of Law 11.645/08, which deals with the mandatory teaching of Afro-Brazilian History and Indigenous Peoples. Our conclusions, after analysis, led us to first consider the worsening of educational problems, both structural and in the teaching-learning process, for the PRP, for the training of teachers and students in rural schools. However, we can observe that several teaching strategies such as study groups and debates were developed to minimize the effects of the lived context.

Keywords: Pedagogical Residency Program; COVID-19; Teaching History; Law 11,645/08; Experiences

EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA/HISTÓRIA/UNILAB/CE EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID/19: LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO-EDUCATIVA

RESUMEN

En el texto, destacamos una síntesis de nuestro trabajo investigativo desarrollado en la Maestría Interdisciplinaria en Humanidades, de la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonia Afrobrasileña/MIH/Unilab/CE. Partiendo de la perspectiva donde el docente también necesita convertirse en trabajador de la educación, este artículo tiene como objetivo analizar las experiencias realizadas por estudiantes de la carrera de Historia de la UNILAB-CE ubicada en Redenção - CE. Los docentes en formación participaron del Programa de Residencia Pedagógica-CAPES de 2020 a 2022 y publicaron un libro electrónico con sus experiencias en la escuela de campo. A la luz del materialismo histórico-dialéctico, buscamos analizar de manera coyuntural las experiencias y desafíos retratados en el libro electrónico, problematizando tanto el PRP-CAPES como los problemas estructurales que permean la educación. Nuestros análisis desean, dialécticamente, problematizar el Programa de Residencia Pedagógica-CAPES/UNILAB/CE en tiempos de la pandemia COVID-19, buscando comprender las consecuencias de esta situación para el Programa, además de la enseñanza remota obligatoria, que intensificó la precarización de la enseñanza y afectó el proceso de enseñanza/aprendizaje y la formación docente de los estudiantes. Previamente, buscamos comprender cómo las experiencias vividas por los residentes en escuelas rurales alentaron la implementación de la Ley 11.645/08, que trata de la enseñanza obligatoria de la Historia Afrobrasileña y de los Pueblos Indígenas. Nuestras conclusiones, luego del análisis, nos llevaron a considerar en primer lugar el agravamiento de los problemas educativos, tanto estructurales como en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el PRP, para la formación de docentes y estudiantes de las escuelas rurales. Sin embargo, podemos observar que varias estrategias de enseñanza, como grupos de estudio y debates, se desarrollaron para minimizar los efectos del contexto vivido.

Palabras clave: Programa de Residência Pedagógica; COVID-19; Enseñanza de la Historia; Ley 11.645/08; Experiências

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte de um estudo que está sendo desenvolvido no âmbito do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, na Universidade da Integração Internacional Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB e tem como objeto de análise as *experiências*³ relatadas no *ebook Programa residência pedagógica na UNILAB formação docente e trabalho educativo em tempos da pandemia de COVID-19*, as quais são provenientes do Programa Residência Pedagógica-CAPEES especificamente no subprojeto História-Ceará.

O Programa de Residência Pedagógica – PRP, assim como o Programa Institucional de Bolsas à Docência – PIBID, é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que fomenta projetos e distribui bolsas remuneradas aos participantes durante sua vigência, 18 meses. De forma que, o PRP tem por “objetivo fortalecer e aprofundar a formação teórico-práticas de estudantes de cursos de licenciatura”, além de (re)conhecer o papel da escola e o papel dos professores enquanto prática. Ademais, o programa ocorre em conjunto com várias pessoas de funções diferentes, realizam e desenvolvem as atividades do programa tendo como ideia principal levar os licenciandos a terem uma experiência prática da sala de aula, com seus problemas, possibilidades e limitações.

O PRP tem seu surgimento a partir da portaria nº 38/2018, constituindo-se a partir de então, como uma das ações da CAPES que visam contribuir para a formação de professores no Brasil. O programa é dividido em “subprojetos”, nesse artigo analisaremos o subprojeto ligado ao Curso de História da UNILAB – CE. O objetivo aqui é fazer emergir, partindo das *experiências* dos “residentes”, quais os desafios foram travados durante a execução do PRP 2020-2022.

³ Experiência aqui será entendida a partir do que é desenvolvido por E.P.Thompson (1978) no livro *Miséria da Teoria ou um planetário de erros*, o qual parte da ideia da adaptação do ser humano no meio, que vive em um contexto social, que incidindo em si o “faz sujeito” de uma existência concreta, sem alternativa.

O programa teve suas primeiras edições entre os anos de 2018-2020 e posteriormente 2020-2022, e encontra-se atualmente em sua terceira edição. O final da segunda edição do programa, o qual estava vinculado a UNILAB, resultou na publicação do livro em formato *ebook* com o título: *Programa Residência Pedagógica na Unilab: formação docente e trabalho educativo em tempos da Pandemia de Covid-19*, e teve seu lançamento no dia 16 de novembro de 2022 e será uma das fontes deste projeto. O *ebook* contém artigos escritos por participantes da segunda edição do programa apontando as experiências da residência durante os 18 meses que os estudantes da UNILAB estiveram em contato com as escolas-campo, e foi organizado pelos professores coordenadores dos subprojetos: (Costa, 2022; Rabelo, 2022; Silva, 2022; Franco, 2022).

Os artigos analisados aqui correspondem respectivamente aos capítulos nº 09, 10 e 11⁴ do *ebook*, o primeiro artigo é intitulado: *O trabalho educativo da Residência Pedagógica História/UNILAB/CE na implementação da história afro-brasileira e dos povos indígenas na educação básica* e possui como autores (Sousa, 2022; Souza, 2022; Franco, 2022; Bezerra, 2022 e Oliveira, 2022); o segundo artigo é intitulado: *Relatos de regências sobre gênero e sexualidade do Grupo de Estudos Marielle Franco vinculado à Residência Pedagógica/História/UNILAB/CE* com autoria de (Sousa, 2022; Queiroz, 2022; Mesquita, 2022; Brillhante, 2022 e Franco, 2022); o terceiro artigo tem como título: *Rememorando experiências de regências da Lei 11.645/08 na Residência Pedagógica/História/UNILAB/CE* e tem como autores: Mané (2022), Oliveira (2022), Lima (2022) e Franco (2022).

O Programa Residência Pedagógica – UNILAB/História/Ceará, ocorreu nas escolas-campo Liceu Domingos Sávio, localizada em Baturité, durante o PRP encontrava-se com 840 alunos distribuídos em 1º, 2º e 3º anos e na E.E.M. Almir pinto, localizada no município de Aracoiaba, à época com 504 alunos também distribuídos nos três anos do ensino Médio.

Para tanto, problematizaremos metodologicamente nossas fontes históricas educativas tendo por fio-conduto uma investigação inspirada pela “concepção dialética da educação” presente em Ciavatta (2022) e Gadotti (2003), pois, acreditamos que

⁴ Durante o texto, os capítulos serão referenciados a partir desta numeração. Ex: Artigo nº 09.

refletir o “trabalho docente” (Saviani, 2003), numa perspectiva de constante superação de nós mesmos, reafirma a compreensão de “que o próprio educador deve ser educado” (Marx, 2002) pelo mundo físico da natureza e social da cultura.

É oportuno ainda, dizer a relevância de nosso engajamento na *práxis* de trabalho do Grupo Interdisciplinar Marxista (GIM/UNILAB/CE)⁵, onde aprofundarmo-nos conceitualmente sobre o método do materialismo histórico-dialético praticado pela crítica da economia política aplicada à educação.

Desta forma entendemos que, os relatos estudados, as pessoas envolvidas, o estudo em educação, e propriamente na formação docente são transpassados por uma série de questões, sentimentos, políticas, imposições, etc., as quais não podem deixar de serem levadas em consideração em uma análise como esta. De maneira a direcionar o estudo, apontamos algumas problemáticas que buscarão serem respondidas a partir das fontes: 1 – De que maneira a pandemia do COVID-19 interferiu na realização do programa?; 2 – Como podemos perceber a implementação da Lei nº 11.645/08 nos relatos?; 3 – Como podemos compreender o ensino de uma história vista de baixo, a partir das experiências do PRP?

Com os questionamentos buscaremos, sem pretensão de esgotar o debate ou as interpretações, compreender os processos que permearam o PRP e as experiências vividas durante o processo de formação docente.

COVID-19 E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Antes de tudo é preciso que tenhamos em mente dois pontos antes das reflexões, a contextualização de como ocorreu o programa é de extrema relevância sendo que esta foi reflexo de menor ou maior forma o que ocorreu em toda a educação brasileira e nos ajudará a compreender melhor a materialidade dos fatos.

⁵ Em resumo, o Grupo Interdisciplinar Marxista/GIM/UNILAB, “[...] tem inspiração epistemológica no materialismo histórico-dialético. O fio-condutor de análise é a crítica da economia política desenvolvido por Marx e Engels no século XIX, e historicamente alargado positiva e negativamente nos séculos XX e XXI pelas gerações de marxistas de inúmeras áreas do conhecimento. Interessa-nos a dialeticidade entre natureza, trabalho e cultura, aspectos estes que emergem das relações sociais que os indivíduos estabelecem na produção material de suas existências. Vinculado a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, articula atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação.” Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/190377>. Acesso em 18 de set. de 2024.

É sabido que a pandemia do COVID-19, no ano de 2020, teve um impacto totalizante em toda a vida humana. No mundo inteiro pessoas perderam a vida, tiveram que isolar-se, usarem máscaras afim de se proteger do vírus recém descoberto que poderia estar em qualquer lugar.

A este respeito, segundo Franco (2021, p. 66- 67):

[...] Retrospectivamente, no Brasil, ao analisarmos a evolução epidemiológica do novo coronavírus, observamos que os primeiros casos se manifestam em algumas pessoas de estrato social com maior poder aquisitivo e capacidade de mobilidade transnacional, seja na condição de turistas, ou ainda na situação de trabalhadores migrantes. Noutro momento, sua proliferação se processa nas grandes cidades e com maior densidade populacional, afetando as regiões/bairros mais abastados da sociedade.

Na sequência, dissemina-se nas periferias desses centros urbanos, passando, assim, a afetar a classe pobre. A essa periferização, segue-se a pauperização da covid-19, chegando no terceiro momento, quando passa a se interiorizar nos médios e pequenos centros populacionais, além das zonas rurais do Brasil. A esse fenômeno de interiorização, potencializa-se a instalação do vírus nos corpos dos segmentos mais vulneráveis, explorados e oprimidos da sociedade [...].

O trabalho educativo em tempos de COVID-19 foi afetado de forma avassaladora, os impactos da pandemia para a educação ainda estão sendo investigados. Sabemos que causou o fechamento temporário de escolas, faculdades e universidades, através da portaria Nº 343 de 17 março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durou a situação de pandemia do novo Coronavírus, afim de evitar o contágio generalizado.

Segundo David Harvey⁶ (2020):

O COVID-19 exhibe todas as características de uma pandemia de classe, gênero e raça. Embora os esforços de mitigação estejam convenientemente ocultos na retórica de que ‘todos estamos juntos nesta guerra’, as práticas, em particular por parte dos governos nacionais, sugerem motivações mais sombrias.

Em outras palavras, no Brasil onde as desigualdades se proliferavam cotidianamente, imaginemos a medida da tragédia. Ricardo Antunes (2020) nos explica

⁶ David Harvey, “Política anticapitalista em tempos de coronavírus”, em Blog Boitempo. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-decoronavirus/>. Acesso em: 17 junho de 2023.

que não tardaria para que logo tivéssemos trabalhadores e trabalhadoras sem ter condições mínimas de se manter, sobreviver, ou mesmo já em estado de fome e talvez já sendo enterrados. Situação essa que fora agravada principalmente nas periferias das cidades, pois o recorte de classes estava definido durante o período pandêmico.

A modalidade do ensino remoto passou a demandar que professores e alunos fossem realocados “para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 07). Importante indicarmos aqui que, o que ocorreu foi um processo migratório de estilos e práticas educacionais presenciais para uma instância tecnológica e isso “não muda as práticas pedagógicas” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 06).

É de conhecimento popular que em escolas públicas, a escassez tecnológica é algo ainda muito presente. Os problemas infraestruturais, os quais já incidiam diretamente de forma presencial, no cotidiano de todo o corpo docente e discente entre os muros da escola, expandiram-se para o particular, nas residências de alunos e professores. Ademais, para além do acesso à internet, em muitos casos, grande parte do alunado não possuíam computadores e/ou *smartphones*. Salienta-se por tanto que “[...] embora os Ambientes Virtuais de Aprendizagem contribuam com a organização das ações educativas que se dão de forma remota, os desafios e dilemas extrapolam as dificuldades de implementação pedagógica” (Melo; Melo, 2022, p. 06).

Muito para além do que se era previsto a permanência dessa realidade imbuíu as escolas a organização para que os alunos não saíssem prejudicados. A precarização do trabalho docente, acentuou-se conforme ocorreu a adaptação para a transposição para o ensino remoto. De acordo com a indicação de Libâneo (2011, p. 03) os professores:

assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos.

Entretanto, a COVID-19, cabe-se destacar alastrou-se mundialmente de maneira rápida e inesperada, não houve processo de “formação” (Thompson, 2011) docente nem para o que se encontravam dentro da graduação, ou mesmo professores das escolas, nada no sentido de preparar esses profissionais para este momento. A dinâmica de “digitalização do trabalho docente” ocorreu de forma empírica, conforme a demanda educacional e suporte necessário. Podemos observar que tais fatos convergiram para os relatos já no artigo nº 09 do ebook onde:

A pandemia causada pelo novo coronavírus (covid-19) se mostrou um grande desafio sanitário em escala global no início de 2020, [...]. Nesse contexto, trazendo o enfoque para a Educação, várias mudanças ocorreram na maneira de desenvolver as atividades acadêmicas, como a adaptação das aulas presenciais para o sistema virtual, em que os alunos/as se relacionam academicamente pela tela de aparelhos digitais (Sousa et al., 2022 p.103).

No relato pode-se observar a preocupação dos autores ao ressaltarem a mudança da intercomunicação entre professor e aluno que passaria a ser apenas via “aparelhos digitais”. Tal fato pode ser visto como um problema, já que os laços sociais ontológicos que ocorrem na experiência do PRP, propriamente no “chão da escola”, tem como objetivo de acordo com o autor do texto é “o aperfeiçoamento da prática dos docentes dos cursos de licenciatura” (Sousa et al., 2022 p.104) de forma que o insira no estudante no cotidiano escolar. Essa vivência passa a ser o processo de formação que o PRP proporciona, a ligação própria com seu futuro trabalho. Como essa vivência pode ter interferido no estudante em seu processo de formação?

Uma possibilidade de reflexão pode ser a partir do pensamento de Gaudêncio Frigotto, (2010) o qual explica que experiência laboral proporciona ao homem criar-se e recriar-se cotidianamente. A ação consciente no trabalho é percebida como a produtora da própria vida, é essa relação ontológica entre pessoa-trabalho que o formará em sua essência. Porém, devemos salientar que, esta perspectiva ontológica não pode ser confundida com formas de trabalho que historicamente eram produzidas a partir de super exploração do trabalhador, tais como servidão e escravismo.

Ainda sobre o processo educativo e sua relação com a pandemia, o artigo nº 09 também indica como foi a relação existente entre universidades e os estudantes

Todas as nossas ações inicialmente seriam realizadas virtualmente, ou seja, de modo remoto, portanto, tivemos nossa ambientação com o AVA (Ambiente Virtual do Aluno) e logo que iniciamos tivemos que realizar a primeira atividade, que consistia em enviar cartas pela ferramenta do AVA em um “fórum de interação”, no qual tivemos a oportunidade de conhecermos os demais colegas do subprojeto, bem como seus objetivos e expectativas (Sousa et al., 2022 p.105-106).

Se considerarmos que estamos partindo do ponto de vista do residente, ele não está somente na experiência de forma ativa, no sentido residentes-escola, o estudante também é passivo no sentido universidade-residente. A percepção aqui é, que tanto os professores universitários quando os professores das escolas, muitas vezes poderiam ser vistos como apenas produtores de atividades, tiveram suas funções laborais deturpadas primeiramente pelo contexto pandêmico e posteriormente pela necessidade de manter-se ao trabalho para ter como viver.

É certo que novas formas de pensar a formação do docente e suas experiências surgirão no pós-pandemia, validando aqui o que se pôde ser evidenciado e originando outras indagações. As condições precarizadas de trabalho, intensificadas pela pandemia de COVID-19 proporcionam uma profunda reflexão do papel do professor na sociedade profundamente marcada pela desvalorização deste profissional.

A LEI N ° 11.645/08: UMA HISTÓRIA VISTA DE BAIXO

A Constituição Federal brasileira de 1988, em seu art. 5º, criminalizou a prática do racismo e, a partir de então, passa a representar um grande avanço legislativo referente a tais práticas. Tinha “[...] um caráter inicial de coibir manifestações comportamentais de preconceito” (Guimarães, 2004). Durante o período de 1987 a 1997, a lei brasileira oscilou entre vedar e adotar atitudes discriminatórias, seja de cunho comportamental, verbal ou preconceituoso, no que tange à questão racial, indicando que “XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais; XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão” (Brasil, 1988).

Cumpramos destacar que, a lei nº 10.639 de janeiro de 2003, sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato, foi de

grande relevância para a propagação e valorização da cultura afro-brasileira em nosso país, principalmente no âmbito escolar. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, lei 9.394 de 1996 e instituiu a obrigatoriedade, no ensino fundamental e médio, seja público ou particular, o ensino de história afro-brasileira, uma medida importante que ressalta a herança africana que constitui a formação da sociedade brasileira desde o período colonial. Esta perspectiva amplia “o parco conhecimento que temos dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações como o percurso histórico brasileiro” (Pereira; Silva, 2016, p. 01). Acrescento ainda, que a inserção desta perspectiva no currículo da disciplina desenvolve a representatividade, por parte tanto do professor quanto do alunado, a partir de uma visão decolonial.

A participação organizada da sociedade civil, que apresentava suas demandas relacionadas a desigualdade de cor e desigualdade étnico-racial podiam, a época – e infelizmente atualmente também – ser validadas através de investigações e pesquisas, podendo ser utilizados “indicadores sociais presentes nas bases de dados que contenham informações estatísticas sobre a população residente no país” (Paixão et al., 2010, p. 15).

Antes de ser sancionada, a lei em questão, percorreu diversos estágios, resultado dos movimentos negros desde as décadas de 1970 e 1980. Durante esse período, pesquisadores alertaram para a evasão escolar e a escassez de alunos negros nas escolas, resultado da falta de conteúdos centrados na cultura africana ou afro-brasileira, que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. Na década de 1990, ocorreram movimentos intensos em todo o Brasil a favor da afirmação das identidades negras, culminando na célebre Marcha Zumbi dos Palmares, ocorrida em 20 de novembro de 1995 e de acordo com Lucimar Dias (2005, p.54) “reuniu cerca de 10 mil negros e negras, que foram a Brasília com um documento reivindicatório a ser entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso”. Portanto, a referida lei, não foi sancionada de um dia para o outro, mas sim, após um longo processo de conscientização e mobilização em prol da valorização da cultura afro-brasileira.

Posteriormente, após 5 anos, no dia 10 de março de 2008, a lei nº 11.645 alterou a lei 10.639. Essa alteração foi resultado de reivindicações de povos originários de várias partes do país, que lutavam por respeito e reconhecimento étnico. A lei incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade, além da temática da História e da Cultura afro-brasileira, a história dos povos originários. Essa alteração também foi resultado de um longo processo histórico de lutas pelo reconhecimento, pela reparação das desigualdades existentes relacionadas aos povos originários brasileiros e “é vista como marco do avanço no tratamento da questão do ponto de vista governamental e legal” (Almeida; Sanches 2017, p. 57), já que o Brasil possui diversos problemas com questões étnico-raciais de modo que “declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país” (Cury, 2000, p.32). Pensamos que, ao trabalharmos esse tipo de concepção durante uma prática pedagógica reflexiva em uma aula de História é preparar a sociedade para um futuro menos desigual.

No entanto, salientamos que a lei ainda é carente no que tange as definições mais completas para o estudo dos povos indígenas. Todavia não deixa de ser uma contribuição para o reconhecimento dos povos indígenas e sua etnicidade, de maneira que ajuda a refletir sobre primeiramente uma perspectiva anticolonial e outrora um Brasil e/em sua pluralidade. Após 15 anos de sua criação a Lei nº 11.645/08 ainda enfrenta vários obstáculos para ser implementada, concordamos ainda com o fato de que:

É de fundamental importância, por exemplo, capacitar os quadros técnicos de instâncias governamentais (federais, estaduais e municipais) para o combate aos racismos institucionais. Mas um grande desafio – ou o maior deles – é a capacitação de professores. Tanto dos que estão atuando (a chamada ‘formação continuada’) quanto daqueles ainda em formação nas universidades públicas e privadas, nos diversos cursos de licenciatura e magistério (Silva, 2012, p. 220).

Isto significa que se tornou cada vez mais necessário que nos cursos de licenciaturas, principalmente no que concerne as Ciências Humanas, haverem cadeiras obrigatórias de temáticas indígenas, com especialistas. Assunto no qual é muito caro a UNILAB, pois, tem como proposta política levar em consideração, toda uma gama de políticas afirmativas.

Propriamente a implementação da Lei 11.645/08, no que concerne o Ensino de História, acaba por proporcionar um ensino de uma “história vista de baixo” (Thompson, 2012) ou seja, os estudos de classes sociais e culturas que até o início do século XX, permaneceram ocultos, excluídos, ou possuindo papéis secundários nas narrativas historiográficas, que privilegiava os grandes feitos dos homens e do Estado, quase sempre com uma visão eurocêntrica e colonizadora. O estudo de uma história afro-brasileira, africana e dos povos indígenas, quebra com a perspectiva colonizatória e dá a História, o “ponto de vista” de quem fora escravizado, teve suas terras invadidas e foi subjugado.

Para tanto, destacamos que o trabalho educativo da Residência Pedagógica História/Unilab/CE tem por fio condutor regências para o ensino de História, desde uma versão de uma “história vista de baixo”, conceituação tão fértil nos estudos da historiografia presentes nas obras de Marx; Engels (1982), Hobsbawn (1998), Thompon (2001), Sharpe (1992), entre outros, engajados com os “excluídos da História” (Perrot, 2006).

Então, quer dizer que, as sequências didáticas trabalhadas no chão da escola, emergem da concepção pedagógica, onde o “fazer-se” (Thompson, 2002; 1981) docente, compreende não somente o âmbito da institucionalização do saber científico, no espaço-tempo da instituição escolar, mas transpõe-se para as experiências educativas das lutas sociais, históricas, econômicas, políticas, dentre outras.

Inspirados pela “*concepção dialética da educação*” (Gadotti, 2003), acreditamos que refletir o “trabalho docente” (Saviani, 2003), numa perspectiva de constante superação de nós mesmos, reafirma a compreensão de “que o próprio educador deve ser educado” (Marx, 2002) pelo mundo físico da natureza e social da cultura.

De acordo com Demerval Saviani (2003, p. 13), “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Para tanto, destacamos as possíveis “outras histórias” (Hobsbawm, 1988), acerca da formação da população brasileira, tais como o ensino da história África, afro-brasileira e indígena, suas lutas e a presença destas culturas ancestrais em nossas vidas.

Acreditamos, metodologicamente, que este caminho escolhido pela residência pedagógica é uma interessante possibilidade de estimular a implementação da Lei 11.645/08, e ainda, transversalmente, da inserção dos objetivos postulados pela BNCC e pela imposição da Lei do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/17) para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e para o componente de História na educação básica.

Então, quer dizer que, a inserção no mundo do trabalho docente praticada pela RP é inspirada na educação da consciência histórica (Rüsen, 1992; Schmidt; Garcia, 2005; Freire, 1979), acerca da formação da população brasileira, com ênfase no estudo da história indígena, em uma perspectiva narrativa que resgate as lutas, resistência e a influência cultural desses povos para a formação da nossa sociedade.

Na cena histórico-educativa, esta inovação na legislação educacional se trata de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas na práxis docente das escolas públicas brasileiras. Tais apontamentos, são garantidos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que emerge da luta dos movimentos sociais organizados no Brasil no contexto da redemocratização pós-ditadura civil-militar.

Para tanto, destacamos no âmbito da RP processos formativos continuados para trabalhadores e trabalhadores docentes, onde se possa ter aprofundamento teórico e prática sobre a legislação educacional específica para a Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER negra e indígena no cotidiano escolar, tais como a Lei 10.639/2003; Res. n.1/2004; Lei 11.645/08 e Lei n. 12.288/2010, entre outros textos acadêmicos e/ou de movimentos sociais, que politicamente, impuseram alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB no 9.394/96, determinando para o currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e ainda, pelas Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 de 2016.

Sobre este processo, Bittencourt (2013, p. 131) aponta que:

As dificuldades dos professores que pretendem cumprir a Lei 11.645/08 resultam, como eles mesmos têm afirmado, da ausência de uma formação que possa garantir um ensino calcado nas reflexões acadêmicas porque, afinal, tanto professores quanto historiadores e autores de livros escolares são responsáveis pela aplicação da Lei.

Posto isto, a práxis educativa como campo de investigação (Pimenta; Lima, 2004), passa a ser entendida como fértil oportunidade ao docente em mergulhar no cotidiano escolar, estabelecendo conexão com as contradições do processo de ensino-aprendizagem. Ao analisar o fazer-se dialético da escola, peculiarmente do ensino de História, nós, trabalhadores e trabalhadoras docentes podemos articular conhecimentos teóricos à prática, constituindo uma identidade profissional crítica e reflexiva.

Isto fica evidenciado quando analisamos as experiências variadas nos artigos em análise. Por exemplo, no artigo 9º ao especificar como se deu uma regência sobre a temática de cultura indígena via plataforma Google Meet, sobre coordenação do professor preceptor na escola-campo Almir Pinto, diz que:

A regência se deu por residentes que atuam na escola e foi coordenada pelo preceptor, que acompanhou a exposição de conteúdos feita pelos alunos e no fim da aula fez algumas considerações. A aula foi realizada pelo Meet e trouxe diversos pontos importantes que tangem a essa temática, dentre os quais podemos elencar a explanação sobre o que é a lei 11.645 e o que ela define; sobre o que é “ser indígena” e os estereótipos que permeiam essa identificação; Weibe Tapeba e outras personalidades indígenas influentes, sobre o que são as cotas; quais as cotas existentes, sobre a importância das cotas, UNILAB, etc. (Sousa et al., 2022, p.109-110).

Diante da proposta podemos perceber que o objetivo da aula era: fazer que o aluno se identificasse com o ser indígena, e sua cultura. O fazer-se professor nesse caso pode refletido partindo do próprio tema, no qual está diretamente ligado com a Lei 11.645, mas em outra instância pensar no planejamento que fora desenvolvido para que essa experiência fosse realizada, pois há de se exigir um esforço intelectual para montar o plano de aula, buscar fontes, pensar sobre o problema e o objetivo onde se quer chegar com a explanação. Lembrando ainda que, todo esse processo foi desenvolvido para um ambiente não presencial, onde a sociabilidade é fragmentada, e a atenção do aluno é facilmente perdida.

Mais à frente nos deparamos em outro momento, no artigo nº 10, em que podemos observar um outro tipo de temática: Gênero. Novamente apontamos a partir do fazer docente a partir de uma “história vista de baixo” (Thompson, 2012), tomando por princípio a história da mulher.

As relações de dominação e opressão no interior das dinâmicas sociais entre homens e mulheres, mas foram construídas historicamente. Em *Educação e Luta de Classes*, Aníbal Ponce (1983) onde nos explica historicamente como se deu os processos que levaram a essa dominação, partindo da chamada sociedade primitiva, onde todos os indivíduos produziam e viviam sobre o fruto da sua força de trabalho em um coletivo. O ponto transformador se deu no momento em que a domesticação de animais foi iniciada, essa ocorrência proporcionou um excedente produção, e com ele as técnicas e conhecimentos voltados para protegê-lo. A mulher, a partir deste momento foi tutelada e este fato gerava prestígio ao homem. O domínio da mulher, conseqüentemente era o domínio da prole, ou seja, a garantia de herdeiros.

Neste sentido, é apontado no artigo nº10, que a experiência ocorrida tinha como intuito fazer emergir uma história da mulher que “[...] não está presente nas páginas da “História” oficial, [...]” (Costa et al., 2022 ,p.119). A regência aqui, se deu a alusão do Dia Internacional da Mulher:

A ação se desenvolveu em dois momentos, matutino e vespertino, em que problematizamos o surgimento da data, buscando inserir as mulheres dentro dos conteúdos que estavam sendo estudados no momento. Quando se fala em história das mulheres, abre-se margem à ideia de que é uma história à parte, com fatos menores, assim como nós mulheres, que somos tidas como inferiores aos homens; então apresentar as mulheres e suas contribuições materiais para a humanidade era um dos nossos objetivos.

Observamos que o conhecimento do partindo de uma base material, em conjunto com a teoria, a práxis objetiva, cotidiana, esse conhecimento adquirido contribuirá para uma posterior transformação de próprio mundo do aluno e do professor. No mesmo sentido, nos assinada Paulo Freire quando explica que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2018, p. 71). No caso, é partindo de do conhecimento histórico que juntos, professor, residentes e alunos construirão a visão e a possibilidade de transformação social quanto a visão da mulher.

A avaliação do conteúdo apresentado em aula fora realizada pelos Residentes que observaram: “decidimos criar um grupo de mulheres e passamos a pensar em outras ações em torno das temáticas de gênero e sexualidade, como um grupo de

estudos” (Costa *et al.*, 2022, p.120). Com o nome de Grupo de Estudos Marielle Franco, e localizado no Liceu de Baturité – CE, passou a discutir assuntos de grande relevância, tais como direitos, voz feminina, assédio, igualdade de gênero e vários outros assuntos, o objetivo era romper com tabus que rodeiam os corpos de homens e mulheres. No entanto, com o progressivo retorno ao chamado ensino híbrido o ocorreu o esvaziamento do grupo de estudos (Costa *et al.*, 2022).

Outrora, no artigo nº 11, temos mais um relato de extrema importância para o desenvolvimento e a aplicação da Lei 11.645/08, na qual em uma aula o residente relata sua vivência em uma aula sobre o processo de abolição no Ceará, com ocorreu o tráfico escravagista proveniente do continente africano para o estado e criar um outro olhar sobre o fato abolicionista:

Algo que ocorreu com frequência durante as duas aulas que foram dadas sobre o assunto foi a questão de os alunos ficarem bastante indignados pelo fato de o estado do Ceará ser colocado como “o primeiro estado a libertar seus escravizados”, mas que na prática isso não ocorreu efetivamente em todas as fazendas; algumas ainda escravizavam pessoas mesmo já havendo a lei (Mané *et al.*, 2022, p. 131).

Aqui, o importante é notar que o processo didático, rompe com o senso comum, a mostrar visões científicas surgidas em novas pesquisas. Entretanto no mesmo artigo podemos observar um momento de dificuldade para os residentes. Diante de um questionamento de um aluno:

Outro fato que aconteceu na aula foi a explicação do empréstimo de escravizados durante esse período de escravidão. Tal acontecimento não era de conhecimento de todos os alunos, e, a partir disso, ocorreram diversos questionamentos até mesmo por parte dos professores que ali também estavam para acompanhar. Para isso, é possível ver que a junção escola e academia se fazem de suma importância para que haja sempre uma conexão também de escola-ensino e pesquisa, que é o que também fazemos na Licenciatura na UNILAB. Assim, pudemos tirar várias dúvidas dos alunos e, para além disso, eles puderam entender uma pequena parte da história que o estado tem, mostrando também outros lados de uma mesma história (Mané *et al.*, 2022, p. 131-132).

Obviamente, temos que lembrar que um professor não é detentor de todo o conhecimento no que concerne sua área de atuação, mas a experiência aqui aponta para o que Mellouki e Gauthier (2004) atentaram quando explicaram que o ofício docente é

extremamente complexo, um “mandato de herdeiro, intérprete e crítico”. O professor, reproduz constantemente os saberes e técnicas que lhes foram passados em seu processo de formação, porém durante sua prática os recria e reordena de forma singular de maneira que se efetive o ensino/aprendizagem.

Através dessa breve análise pode-se perceber a importância das políticas públicas de que insiram o estudante de licenciatura no seu futuro local de trabalho. O Programa Residência Pedagógica – CAPES, precisa ser reconhecido, o quanto sua postura de formação docente, reflexivo, participativo, transformador e crítico no sentido dado por Contreras (2002, p. 159), este deverá ser capaz de:

E os docentes são encarados como ‘intelectuais transformadores’, já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente).

Compreende-se assim, que o conhecimento científico, as experiências pessoais e as técnicas de cada docente não são desapreciadas. Na realidade, o que ocorre é uma ampliação das perspectivas críticas-transformadoras a própria *práxis* para o cotidiano pedagógico. As vivências devem ser vistas e compreendidas como mais um fator de soma a *práxis*, as quais geram ainda mais possibilidades para o processo de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salienta-se por tanto, que o Programa de Residência Pedagógica é construído de uma forma a criar um diálogo entre a escola da educação básica e a Universidade. A ideia é proporcionar ao estudante de graduação em licenciaturas experiências que amenizem o choque de realidade com sua função futura.

Por meio das análises realizadas nos relatos de experiências, foi possível compreender que a pandemia causada pela COVID-19, não somente fez emergir os problemas estruturais e infraestruturais da educação como um todo, mas também causou dificuldades para professores e estudantes das escolas-campo e do Programa de Residência Pedagógica-CAPES/UNILAB Subprojeto História - CE. Os principais obstáculos

a serem ultrapassados pelos residentes foram as aulas *on-line* que quase sempre tinham um público a quem do que uma aula presencial, e a desigualdade social, no sentido de que nem todos os alunos tinham acesso à *internet* e/ou *smartfone*.

Ao pensar na implementação da Lei nº 11.645/08, foi possível compreender que existe um empenho por parte dos Residentes e dos professores das escolas-campo de criarem estratégias pedagógicas, dentre elas grupos de estudos e aulas-debates temáticas via plataformas digitais, de maneira a gerar reflexão da História e cultura afro Brasileira e História dos povos Indígenas. Concomitante a isso a “história vista de baixo” é também aplicada gerando um olhar anticolonial ao que é ensinado e aprendido muitas vezes pelo livro didático, as temáticas apresentadas giraram principalmente a História e Gênero, cultura indígena e abolição da escravidão.

Por fim, é reconhecidamente que a escola se transforme simultaneamente com a sociedade, para que essa mudança ocorra, iniciativas como o PRP é de extrema relevância. A resignificação da educação perpassa necessariamente pela formação do professor inserido na educação básica, que ao oportunizar experiências já poderá acumular mais conhecimentos transformadores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHES, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003** – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. Revista Pro.Posições V. 28, N.1 (82) jan./abr. 2017.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. 1ª ed. Boitempo, São Paulo, 2020.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. IN: PEREIRA, Amílcar Araujo; & MONTEIRO, Ana Maria. (Org). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 25 de fev. de 2023.
- BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e base a educação brasileira. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 29 de set. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm Acesso em 21 de fev.de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645** de 10 de março de 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”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 22 de fev. de 2023

BRASIL. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CIAVATTA, M. O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s.l.], v. 1, n. 22, p. 1 – 15, e13896, abril. 2022. ISSN 2447-1801

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

COSTA, Elizangela; RABELO, Ana Paula; SILVA, Rosângela Ribeiro da; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes (Orgs). **Programa Residência Pedagógica na Unilab: formação docente e trabalho educativo em tempos da Pandemia de Covid-19**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15j4jaWQfeHxWtydLzvxoHbykhoCQfP8Q/view>. Acesso em 21 de setembro de 2023.

CURY, C. R. J.. **A educação como desafio na ordem jurídica**. In E. M. T. Lopes, L. M. de F. Filho, & C. G. Veiga (Eds.), 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

DIAS, Lucimar Rosa. “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003”. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação do negro e outras histórias**. Brasília, SECAD/ UNESCO, p. 49- 62, 2005.

MELO, André Luiz F. de C. ; MELO, Ana Valéria B. de C. Implementação do ensino remoto em meio à pandemia da covid 19: dilemas, desafios e perspectivas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 25, n. 49, 2022. DOI: 10.26694/rles.v25i49.2773. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingeducos/article/view/2773>. Acesso em: 18 set. 2024.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. Historiografando os Impactos da Pandemia de COVID-19 entre os Povos Indígenas no Ceará/Brasil. In: JOCA, Alexandre Martins; MARTINS, Racquel Valério; VIEIRA DE MELO, Renato Alves. (Org.). **Pedagogia e educação intercultural para o desenvolvimento sustentável**. 1ed. Cajazeiras: AINPGP, v. 304, p. 64-75, 2021.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 57-82.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2004.
- HOBBSAWM, Eric. A outra história: algumas reflexões. In: KRANTZ, Frederick (org.). **A outra história: ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX**. Tradução: Ruy Jungmany. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho E Escola: A Flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. in **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora? **Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANÉ, Abudo; OLIVEIRA, Isabelle; LIMA, Tatiana; OLIVEIRA, Vanessa; FRANCO, Roberto. Rememorando experiências de regências da Lei 11.645/08 na Residência Pedagógica/História/UNILAB/CE. In In COSTA, Elizangela; RABELO, Ana Paula; SILVA, Rosângela Ribeiro da; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes (Orgs). **Programa Residência Pedagógica na Unilab: formação docente e trabalho educativo em tempos da Pandemia de Covid-19**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022 p. 129-141. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15j4jaWQfeHxWtydLzvxoHbykhoCQfP8Q/view>. Acesso em 21 de setembro de 2023.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3.ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Sociais, 1982.
- MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educ. Soc.** 2004, vol. 25, n. 87, pp. 537-571.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em 21 de Set. de 2023.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luis M. (orgs). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2009-2010**: Constituição cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Relat%C3%B3rio_2009-2010.pdf. Acesso em: 18 de set. de 2024.

PERROT, M. **Os excluídos da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. P. da. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2016. DOI: 10.5902/1516849223810. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso em: 15 set. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez,. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos). p. 33-57, 2004.

RABELO, Ana Paula; SILVA, Rosângela Ribeiro da; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes (Orgs). **Programa Residência Pedagógica na Unilab**: formação docente e trabalho educativo em tempos da Pandemia de Covid-19. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022 p. 116-128. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15j4jaWQfeHxWtydLzvxoHbykhoCQfP8Q/view>. Acesso em 21 de setembro de 2023.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: UNB, 1992.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, no 2, p. 213-223 – 2012.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, Tania Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas-SP, v. 25, n.67, p. 297-308, 2005.

SHARPE, Jim. A HISTÓRIA VISTA DE BAIXO. In: **A Escrita da História**: Novas Perspectivas/ Peter Burke (org.). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992.

SOUSA, João; SOUZA, Natanael; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes; BEZERRA, Tainá; OLIVEIRA, Vanessa. O trabalho educativo da Residência Pedagógica História/Unilab/CE na implementação da história afro-brasileira e dos povos indígenas na educação básica. In COSTA, Elizangela; RABELO, Ana Paula; SILVA, Rosângela Ribeiro da; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes (Orgs). **Programa Residência Pedagógica na Unilab**: formação docente e

trabalho educativo em tempos da Pandemia de Covid-19. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022 p. 103-115. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/15j4jaWQfeHxWtydLzvxoHbykhoCQfP8Q/view>. Acesso em 21 de setembro de 2023.

SOUSA, Emanuelle; QUEIROZ, Maria; MESQUITA, Thamyres; BRILHANTE, Marcia; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. Relatos de regências sobre gênero e Sexualidade do grupo de estudos Marielle Franco vinculado à Residência Pedagógica/História/UNILAB/CE. In COSTA, Elizangela; RABELO, Ana Paula; SILVA, Rosângela Ribeiro da; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes (Orgs). **Programa Residência Pedagógica na Unilab: formação docente e trabalho educativo em tempos da Pandemia de Covid-19**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022 p. 103-115. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/15j4jaWQfeHxWtydLzvxoHbykhoCQfP8Q/view>. Acesso em 21 de setembro de 2023.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**, v.01: A árvore da liberdade. Ed. Paz e Terra. São Paulo-SP, 2011.

THOMPSON, Edward P.. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros**. Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, Edward P.. **As Peculiaridades dos Ingleses e outros artigos**. Ed. Unicamp. São Paulo, 2012.

THOMPSON, Edward P.. **"A história vista de baixo"**, Editora da Unicamp, 2001.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HISTÓRICO

Submetido: 22 de Jan. de 2024.

Aprovado: 30 de Ago. de 2024.

Publicado: 03 de Set. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

LIMA, Ériton Luís. V.; FRANCO, Roberto Kennedy. G. O Programa Residência Pedagógica/HISTÓRIA/UNILAB/CE Em Tempos Da Pandemia De Covid/19: A Formação Docente Em Perspectiva Histórico-Educativa. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.58 - 2024.