



MELLO, Frederico Pernambucano de. O capanga da lei. *In*: MELLO, Frederico Pernambucano de. **Benjamim Abrahão: entre anjos e cangaceiros**. São Paulo: Escrituras Editora, 2012. p. 79-92.

MELLO, Frederico Pernambucano de. Prestes x Lampião. *In*: MELLO, Frederico Pernambucano de. **Benjamim Abrahão: entre anjos e cangaceiros**. São Paulo: Escrituras Editora, 2012. p. 93-110.

MOTA, Leonardo. **No Tempo de Lampião**. 3. ed. Fortaleza: ABC Editora, 2002.

PEREIRA, Auricélia Lopes. **O Rei do Cangaco e os Vários Lampiões**. 2000. 313 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

PERICÁS, Luiz Bernardo. **Os Cangaceiros: ensaio de interpretação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

## ST 09 - PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS

Coordenador:

Israel Soares de Sousa (UFCCG)

O presente Simpósio Temático tem como objetivo a socialização de pesquisas que discutam o ensino de História em espaços formais e não formais, como os movimentos sociais, por exemplo. Busca-se a construção de um debate profícuo que contribua na socialização de pesquisas acerca do ensino de História, bem como trabalhos que apresentem e problematizem experiências significativas para a construção de possibilidades experienciais mais críticas e democráticas, que abarquem os mais diversos temas e sujeitos. O ST também se propõe a discutir políticas públicas na área do ensino de História e como essas propostas se concretizam nos espaços de ensino e aprendizagem.

## UFCCG E A PROBLEMÁTICA DA AUSÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CERNE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Francisca Gabriela Bezerra  
Universidade Federal de Campina Grande  
[francisca.gabriela@estudante.ufcg.edu.br](mailto:francisca.gabriela@estudante.ufcg.edu.br)

Luciana Abrantes Nobre  
Universidade Federal de Campina Grande  
[luciana.abrantes@estudante.ufcg.edu.br](mailto:luciana.abrantes@estudante.ufcg.edu.br)



**Resumo:** O presente estudo surgiu a partir de reflexões feitas por licenciandos do Centro de Formação de Professores-CFP em Cajazeiras-PB, logo após vivenciar, durante o estágio, situações diversas para com um alunado diversificado e em que foram levados a agir mesmo que sem preparação teórica ou prática a soluções “inesperadas”. Este artigo objetivou identificar e caracterizar disciplinas no currículo do curso de Licenciatura em História relacionadas à Educação Especial e Inclusiva através da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A análise do conteúdo foi a metodologia da análise de dados do PPC. Concluiu-se que o curso não apresenta em seu currículo nenhuma disciplina relacionada a Educação Especial e Inclusiva além da disciplina de Libras. Aponta-se a necessidade de que alterações sejam feitas no currículo do curso para atender a demanda por professores que tenham conhecimentos gerais para atuar em salas comuns do ensino regular, nas quais alunos com deficiência estão mais incluídos.

**Palavras-Chave:** Formação de professores; Educação Inclusiva; Currículo; Educação Especial.

## Introdução

O objetivo do presente artigo é contribuir com reflexões acerca da formação de professores no âmbito da política de Educação Especial e Inclusiva no Brasil, e da ausência teórico-metodológica sobre Educação Especial no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Formação de Professores em Cajazeiras-PB. Através da análise do PPC, busca-se identificar e caracterizar disciplinas no currículo do curso em questão que estejam relacionadas a Educação Especial e Inclusiva, e problematizar os desafios que a carência desse eixo temático proporciona ao licenciando no decorrer do curso.

O direcionamento a essa temática surge após socializações no âmbito acadêmico em foco, especificamente em relação a experiências de estágios em turmas com crianças com deficiência ou comorbidade. Nosso objeto de análise centra-se no PPC (Plano Pedagógico do Curso), sob a justificativa de que é necessário problematizar que tipo de ensino-aprendizagem as instituições públicas de Ensino Superior proporcionam a seus futuros profissionais na área da educação? Isto, dada a perspectiva de que as recentes discussões sobre a qualidade do Ensino no Brasil conferem uma parcela de sua responsabilidade aos educadores de nosso país.

A demanda de um serviço público de qualidade vem ganhando destaque já há bastante tempo no centro dos estudos educacionais. Mas como, quem seria responsável por isso, quando e o que usar para tal feito? Esse é o cerne das discussões que levam a



essa problemática. De certo modo, todos levam às reflexões sobre o saber/fazer do processo de ensino-aprendizagem. A formação de professores é um dos principais pontos que fomentam o debate, além do planejamento pedagógico e as ações teórico-metodológicas em sala de aula que são frequentemente revisitados e questionados por diferentes pontos de vista político e ideológicos.

No que diz respeito à formação de discentes/docentes é previsto e assegurado por lei a formação iniciada e continuada. Tanto uma como a outra é questionada pela aproximação/oferta entre a teoria e a prática. Estudiosos revelam que há uma discrepância entre esses dois conceitos em relação ao direcionamento que se pretende dar à formação de professores. Os planos pedagógicos do curso (PPC), constantemente são alvo de críticas em relação a oferta de disciplinas que podem ou não estar voltados mais para a teoria do que para a prática e vice-versa. Essa é uma preocupação dada a perspectiva de que a qualidade do ensino está associada a formação de professores direcionados para um desses campos, o que “pode vir” a desejar no outro. Aí entra em cena, a significância do Estágio na formação de docentes. Selma Garrido Pimenta diz:

Essa temática tem preocupado os educadores desde longa data, uma vez que tradicionalmente há uma cisão entre teoria e prática. E não tem sido raro professores e alunos clamarem por “mais prática”, uma vez que se consideram os cursos “muito teóricos”. As aspirações por “mais prática” frequentemente têm sido direcionadas às atividades de estágio. Por isso foi importante tomá-las como o fenômeno a ser investigado. (PIMENTA, 1995, p. 59).

Ainda segundo Pimenta, os estudiosos brasileiros vêm falando que é necessária a unidade entre teoria e prática. Mas o que isso significa? Será que estamos diante de mais uma “teoria”? de mais uma novidade? É possível essa unidade? Será que ela já ocorre? (PIMENTA, 1995). Fato é que há um consenso sobre a importância das disciplinas de estágio nos cursos, como um momento que possibilita ao educando juntar os conhecimentos teóricos, aqueles vistos em sala de aula para usar em campo, espaço em que este mobiliza o segundo conceito, a prática no aprender a ensinar e a educar. Em síntese, o estágio é compreendido enquanto disciplina “prática de ensino” que permite aos discentes mobilizar esses dois elementos de modo que, este perceba a realidade



sociocultural docente e discente em todos os âmbitos de ensino, nas universidades e nas escolas.

No entender daquilo que está sendo questionado e revisitado em relação a qualidade da educação pública no Brasil, a formação de professores ganha então seu espaço nesse debate. Mas outras questões precisam ser consideradas (posto que a responsabilidade do sucesso e desenvolvimento desse processo não pode ou deve ser direcionado apenas ao professor), tais como: determinantes externos (fatores econômicos, socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais) e internos.

No interior da escola, outros elementos sinalizam a qualidade social da educação, entre eles, a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (SILVA, 2009, p. 224).

Um desses determinantes que aponta e ajuda a reforçar essa perspectiva de que a responsabilidade e o caminho para a construção de uma educação de qualidade são uma questão bastante ampla e complexa, é o objetivo pedagógico direcionado ao Ensino. Esse é um dos princípios que mais influi sobre o “desenvolvimento” da educação. O foco da educação é formar cidadãos que saibam conviver e sobreviver em sociedade e na realidade sociocultural à sua volta e, para isso é preciso estarem intelectualmente preparados para pôr seus conhecimentos em prática. Mas e se essa educação, esse caminho educativo tiver falhas já desde a formação docente iniciada? Essa reflexão surge para nós licenciandos do Centro Acadêmico da UFCG, logo após vivenciar, durante o estágio, situações diversas para com um alunado diversificado e em que, fomos levados a agir mesmo que sem preparação teórica ou prática a soluções “inesperadas”. Daí a importância de se considerar problematizar o direcionamento e alinhamento pedagógico que têm fomentado a formação discente de inúmeros professores, haja vista os que já passaram pelo centro, os que ainda estão nele e possivelmente os que virão.



### Problematizando a Formação Inicial e Continuada

No histórico da legislação brasileira que concerne à educação das pessoas com deficiência, a promulgação da nova Constituição Brasileira no dia 5 de outubro de 1988 entra como um marco na redemocratização do Brasil após anos de Ditadura Militar e também na educação básica do país. Em seu artigo 208, inciso III, é assegurada a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, visando a integração das pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular. Entretanto, apesar de assegurado por lei o direito à educação de qualidade no ensino regular em instituições públicas de ensino para pessoas com deficiência, não há como incluir esse público-alvo sem antes pensar na capacitação dos professores que irão recebê-los, entendendo a formação inicial adequada e a formação contínua como quesitos indispensáveis a inclusão.

Um ano após a promulgação da nova Constituinte, temos em 24 de outubro, o registro da Lei n. 7.853, que estabelece normas para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e sua efetiva integração social. Em seu artigo 2, inciso I, é assegurada a “a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios”. A oferta da Educação Especial nos estabelecimentos públicos de ensino se tornou, portanto, obrigatória e gratuita. No entanto, essa vitória marcava ainda uma Educação Especial de caráter substitutivo, e não complementar e suplementar como defende a Educação Inclusiva. Além disso, a matrícula em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares era assegurada apenas para aquelas pessoas com deficiência “capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”.

Dez anos depois da integração de pessoas com deficiência no ensino regular ter se tornado diretriz constitucional, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei n. 010172, contendo 28 metas e objetivos para crianças e jovens com deficiência, dentre os referentes a formação de professores e profissionais se destacam três:



19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.
20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.
21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras. (LEI N° 010172, 2001, p. 56).

Não parando por aí, em 18 de fevereiro de 2002 foi publicada a Resolução CNE/N°1 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Destaca-se em seu artigo 6 que na construção do Projeto Pedagógico dos Cursos, deverão ser considerados conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo as especificidades dos alunos com necessidades especiais e as das comunidades indígenas.

Como foi visto, a legislação brasileira prevê que os cursos de formação de professores tenham em sua estrutura o conhecimento necessário para capacitá-los no sentido de trabalharem com a inclusão. No entanto, será que todos os cursos de formação de professores têm em seus currículos disciplinas e conteúdo para capacitação visando a Educação Especial como prevê a legislação? A formação inicial com fundamentos da Educação Especial dispensa uma formação continuada ou vice-versa? Além disso, caso haja disciplinas sobre o assunto, que direcionamento teórico-metodológico é dado aos educandos e quem trata de os proporcionar é capacitado para tal? Fato é que muitas são as questões-problemas que ficam implícitas na legislação educacional brasileira ao pensarmos nos elementos condicionantes ao processo de execução (o pôr em prática requer planejamento, noções de saber/fazer etc.).

Segundo Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (2011) e Thais Cristina Rodrigues Tezani (2011), é meta das universidades públicas a produção e aplicação do conteúdo à comunidade, bem como o atendimento das demandas de segmentos diversos da sociedade, a busca de soluções para problemas concretos e o desenvolvimento de



potencialidades que visam a melhoria da qualidade de vida da população. Nesse sentido, a universidade pública está intimamente ligada à construção da inclusão social das pessoas com deficiência, pois além de ter como meta a produção do conhecimento, ela também desempenha o papel de qualificar recursos humanos, essencial no processo de desenvolvimento humano e científico-tecnológico.

A problemática da formação inicial e continuada dos cursos de formação de professores ganha maior visibilidade após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Pois segundo a Política, “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”.

A Educação Especial deixa para trás seu caráter substitutivo do ensino comum, e passa a ser responsável pela realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que agora é articulado ao ensino comum. Portanto, fica evidente o aumento da demanda por professores que tenham em sua formação inicial e continuada conhecimento gerais para atuar não apenas no AEE, mas nas salas comuns do ensino regular, nas quais alunos com deficiência estarão cada vez mais incluídos, um número muito maior, como se esperava após a publicação da Política e se vê claramente acontecendo no censo escolar.

De acordo com Fabiane Romano de Souza Bridi e Valquirea Monteblando Villagran (2011), a Secretária de Educação Especial do Ministério de Educação (SEESP/MEC) tem ofertado cursos de formação continuada, em parceria com Instituições de Ensino Superior, para várias redes de ensino de diversas regiões do Brasil. Através dessa parceria entre a SEESP e Instituições, professores estão sendo contemplados com a formação para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais e para realizar Atendimento Educacional Especializado. No entanto, as autoras atentam para a necessidade de formação continuada tanto para os professores das salas comuns quanto para aqueles que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais para que haja, de fato, um trabalho articulado entre educação especial e ensino comum.

Um dos problemas referentes à formação continuada está no número reduzido de professores que conseguem participar, por fatores como a falta de tempo, pois é difícil conciliar as atividades que o trabalho exige e as atividades da formação, há também



problemas com a liberação do professor, distância e gastos. Para além, é notório que na última década — principalmente agora no contexto pandêmico do COVID-19 e em que o professorado enfrentou muitos desafios ao trabalhar com o ensino remoto — que o governo ofertou pelo Ministério da Educação (MEC) e ainda, até mesmo instituições privadas de ensino, cursos diversos de especialização e profissionalização educacionais voltado ao público especial. Porém, apesar de significativa procura docente por esses serviços, tanto o acúmulo de trabalho afetou a permanência desses profissionais nos cursos, quanto a ausência de iniciativas públicas municipais de capacitação do pessoal também pode ser percebida como um fator determinante a formação continuada, já que poucas foram as gestões municipais que incentivaram a capacitação de seus servidores. Logo, considerando todos esses desafios para uma especialização profissional educacional contínua a graduação, a formação iniciada então assume papel fundamental, tornando-se propícia antes do início de carreira, dada às futuras demandas do dia a dia no trabalho.

A formação iniciada com os fundamentos da educação especial e inclusiva ganha demasiada importância dado o aumento de inserção de pessoas com deficiência em âmbitos educacionais e os desafios de acesso e permanência a programas/ações de formação continuada, já citado anteriormente. Talvez o incentivo à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior mediante o sistema de cotas também influa sobre o grau de significância da oferta desse serviço no seio das Universidades públicas ou privadas no Brasil. Contudo, a de convir que a qualidade do ensino no país está longe de ser perfeita. Transpor projetos educacionais do papel para a prática, mesmo que garantido por lei, é algo que requer compromisso do estado e seus órgãos administrativos e demais responsáveis, para com a educação. Ações assim, demandam muito mais do que apenas compromisso, mas recursos e planejamento também, e isso orienta nosso olhar para as instituições de ensino e o seu compromisso com o desenvolvimento de práticas voltadas a temática, mas ainda, nos orienta a problematização dos obstáculos que a oferta ou não desse ensino temático pode vir a proporcionar em nossa formação (algo já sentido no campo dos estágios de observação e prática), momento este em que o discente tem seu primeiro contato o alunado.





## Breve análise do PPC (Plano Pedagógico do Curso) do curso de Licenciatura em História da UFCEG/CFP

A metodologia da pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa a partir da análise de conteúdo. Segundo Claudinei José Gomes Campos (2004), a análise de conteúdo é compreendida “como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento.”

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História – CFP foi escrito em novembro de 2008, curiosamente no mesmo ano em que foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e sete anos após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei n. 10.172. O referido projeto possui ao todo noventa e cinco (95) páginas, e está distribuído e organizado em dezessete (17) tópicos e quatro (4) subtópicos. São eles: 1. Apresentação; 2. Histórico do curso; 3. Justificativa; 4. Marco teórico e metodológico; 4.1. Eixo Obrigatório; 4.2. Eixo Complementar; 4.3. Eixo Optativo; 4.4. Estrutura Curricular; 5. Objetivos; 6. Perfil do Curso; 7. Perfil do Curso; 8. Competências, atitudes e habilidades; 9. Campo de atuação; 10. Formas de acesso ao curso; 11. Sistema de avaliação do curso; 12. Sistema de avaliação do processo ensino aprendizagem; 13. Trabalho de conclusão de curso – (TCC); 14. Formato dos Estágios; 15. Atividades Complementares; 16. Ementas e Bibliografia básica; 17. Sistemática de concretização do Projeto.

Ao tratar do percurso histórico de formação e consolidação do curso, os autores expõem que o perfil pedagógico do centro acadêmico permaneceu o mesmo por um longo tempo que vai desde 1979 até o desvinculo com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para ligar-se a Universidade federal de campina grande (UFCEG). Só após essa fase é que surgem significativas mudanças em relação às bases pedagógicas e teórico-metodológicas que fomentam a estrutura curricular da Licenciatura em História. No entanto, o PPC do curso não apresenta atualizações desde 2008, quase 15 (quinze) anos desde então, e há de convir que de lá para cá, os estudos e diretrizes educacionais foram constantemente revisitados e questionados a fim de melhorar a qualidade do Ensino no Brasil, quer seja em relação ao Ensino básico ou ao Ensino superior.

Ainda em relação a essa problemática, o seguinte trecho determina que:



Uma das poucas alterações realizadas no curso foi à substituição da disciplina “E.P.B. (Estudos de Problemas Brasileiros)” pela disciplina “Tópicos Especiais em História”, entre os anos de 1992 e 1993. Nesse sentido, a modificação desta estrutura se faz necessária para, inclusive, adequar o curso às modificações impostas pela legislação federal em vigor. (PPC, 2008, p.5).

Partindo desse pressuposto de que há necessidade de modificações no PPC, analisamos o tópico “Marco teórico e metodológico” sobre a perspectiva de localizar e identificar quais mudanças foram colocadas nessa última versão oficial do projeto pedagógico do curso e, em que eixo/temática estão direcionados.

A principal preocupação do centro para com a formação docente, envereda para o campo da produção científica. Fica notório, uma preocupação latente com o futuro da produção de conhecimentos científicos e a fim, de suprir essa necessidade, o texto aponta para a formação de um profissional que seja capaz de educar, mas também e principalmente de contribuir à sociedade como pesquisador.

Portanto, a formação inicial do professor de história deve ter como preocupação principal o tipo de *educador* e *historiador* que se está formando; e como princípio básico a indissociabilidade entre a produção e a socialização do conhecimento. Pois, se por um lado a história, como disciplina, busca explicar e ajudar a transformar as relações socioculturais, econômicas e de poder vivenciadas historicamente pelos homens, por outro lado, ela está sempre se constituindo. Por essa via, portanto, é necessário associar o ensino à pesquisa na perspectiva de ensinar por meio da pesquisa e da descoberta, ou seja, de ensinar história ensinando como se constroem as histórias. (PPC, 2008, p.11).

A formação de um professor-pesquisador implica num afastamento pedagógico das práticas de ensino, do saber/fazer ensinar, de preparação para lidar com as adversidades em sala de aula, já que sua formação está direcionada a produção científico-acadêmico, de poder propor reflexões outras voltadas ao debate historiográfico e, não que essas pesquisas não possam estar voltadas à problematização do processo de ensino-aprendizagem, mas dificilmente irão partir para eixo, dada a grade curricular do curso e sua aproximação com a teoria do que com a prática.



Essa aproximação ou afastamento entre a teoria e a prática, poder ser observado na estrutura e integração curricular do curso por eixos formadores e dada o nosso objetivo de problematização do plano pedagógico em relação a educação especial e inclusiva, observe a tabela:

GRADE CURRICULAR POR EIXO ESTRUTURANTE			
<b>EIXO OBRIGATÓRIO</b>	SUBÁREAS	SUBÁREA DE ENSINO	Psicologia da Educação, Didática, Estágio Supervisionado I, II, III e IV, Metodologia do Ensino da História, História da Educação, Teoria do Ensino da História, O Ensino de História e Novas Linguagens, Avaliação da Aprendizagem, Estrutura do Ensino Fundamental e Médio, Fundamentos e Questões em Educação, Sociologia da Educação e LIBRAS.
<b>EIXO COMPLEMENTAR</b>		SUBÁREA DE FORMAÇÃO HISTÓRICA	—
<b>EIXO OPTATIVO</b>		SUBÁREA DE FORMAÇÃO TEÓRICA	Introdução aos Estudos Históricos, Teoria da História I e II, Historiografia Brasileira I e II, Tópicos Especiais em Teoria e Metodologia da História, Metodologia Científica, Teoria do Ensino da História, Metodologia do Ensino da História (as duas últimas disciplinas compõem também a <b>Sub-área do Ensino</b> ).
	SUBÁREA DE FORMAÇÃO PRÁTICA	Projeto de Pesquisa I, II, III e IV (que também pertencem ao <b>Sub-eixo de formação teórica</b> ), Estágio Supervisionado I, II, III e IV, Paleografia, Metodologia Científica (que também pertence ao <b>Sub-eixo de formação teórica</b> ), Metodologia do Ensino da História, Pré-História, História Antiga I, História do Brasil I, II, III, IV e V, História da Paraíba II, História Contemporânea III e Teoria da História I.	

Pesquisamos no currículo do curso por disciplinas do eixo obrigatório e do eixo optativo que contemplassem a temática da educação especial na perspectiva da educação



inclusiva, e apesar da importância para a formação docente, o curso de história não apresenta nenhuma disciplina voltada para a temática além da obrigatória de LIBRAS. No entanto, é importante colocar que é obrigatória a oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todos os cursos de licenciatura do Brasil, de acordo com a Lei 10.436/2002. Sendo assim, a presença apenas da disciplina de Libras denota mais uma preocupação com o cumprimento da lei do que com a formação docente voltada para uma perspectiva mais inclusiva.

O PPC em si, é distribuído em três eixos, sendo eles: o obrigatório, anteriormente citado, o complementar e o optativo. Além disso, cada eixo é dividido em subáreas, tais como: ensino, formação histórica, formação teórica e prática. Direcionando a análise para subárea de nosso interesse, especificamente a do ensino, é possível notar a presença de pelo menos quinze (15) disciplinas que poderiam abordar de alguma forma, quer seja teórica ou prática, esta problemática. Porém, o plano de curso, aquele proporcionado pelos professores no início de aulas a cada período e disciplina cursada, fogem ao esperado dentro dessa temática. Se houvesse um levantamento e análise desse tema em relação aos planos de curso ou a opinião dos alunos concluintes sobre a possível oferta e abordagem ou não, desse assunto ao longo de sua formação, sem sombra de dúvidas, a conclusão seria a de que talvez ou nenhuma vez este assunto fora tratado e problematizado com eles.

Disciplinas como Avaliação da aprendizagem, Estrutura do ensino fundamental e médio, Fundamentos e questões em educação, Sociologia da educação e LIBRAS, que poderiam trazer no plano de ensino introdução e métodos para abordar e trabalhar com esse público diversificado, infelizmente são insuficientes. O problema surge aí, pois em campo e sem conhecimentos apropriados, na maioria dos casos, lidamos com situações extraordinárias que nos deixam em vulnerabilidade.

Há de considerar que o PPC do curso foi inicialmente viabilizado como um empréstimo pela FAFIC (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras) e a única reforma proposta é a de 2008.

Apesar de um histórico de quase trinta (30) anos, o curso de Licenciatura em História do CFP nunca foi capaz de elaborar um Projeto Pedagógico de Curso que fosse além da "formação docente".



Assim, a estrutura do Curso atual pauta-se muito mais em sua “grade curricular” do que numa proposta pedagógica clara. (PPC, 2008, p.5).

Os viabilizadores dessa última mudança realizada até então, deixam clara a sua opinião sobre este assunto:

Nossa constatação atual é a de que o nosso currículo não atende às exigências de uma sociedade que incorpora toda uma problemática de crise, nem tampouco incorpora o debate historiográfico dos últimos anos e seus desdobramentos na formação do profissional de história. (PPC, 2008, p.6).

Há de convir que só se melhora o que é tido como um “problema”. A demanda pela inclusão social de pessoas com deficiência e outrem, vem crescendo principalmente nesta última década do século XXI, mas é compreensível até certo ponto a ausência teórico-metodológica sobre esse público e questões a fim, porque ainda é algo não problematizado dentro do campus. Nós discentes, em especial os do curso de história a qual somos direcionados constantemente a problematizar e usar do senso crítico para refletir sobre nossa realidade sociocultural em contraste com o passado, temos o compromisso de questionar e lutar por melhorias no centro acadêmico.

É por meio de questionamentos, de posicionamentos e reflexões que algo fica plausível de mudança e como pode-se observar diante da análise do PPC, o plano pedagógico do curso de História do CFP (Centro de formação de professores) não é, por colocação de seus idealizadores, uma proposta pedagógica clara e ainda, necessita de profundas alterações para que cumpra o seu objetivo de formar profissionais preparados para lidar com as novas e constantes demandas da sociedade.

### Considerações finais

Romper com o paradigma da dualidade entre teoria e a prática, talvez seja o primeiro passo para essa profunda mudança. Posto que:

Dessa forma, o currículo atual está em débito com *a formação do profissional em história*. As dimensões acadêmicas, pedagógicas e sociais não se coadunam com as demandas de uma sociedade que clama por melhorias materiais e culturais. São muitos anos de polaridade entre



o saber teórico e a prática, entravando a formação de um profissional atualizado. (PPC, 2008, p.7).

Talvez proporcionar espaço para que esses dois elementos se complementem, não necessitando optar por um ou outro, haja vista que não há teoria sem prática e vice-versa, é o ponto chave da questão. Assim, nossa formação inicial seria capaz de fornecer conhecimentos teóricos-metodológicos suficientes para enfrentar e aprender a lidar da melhor forma possível com problemas do dia a dia em sala de aula, como a problemática de ter que atender um público-alvo de alunos cada vez mais abrangente no sentido étnico e sociocultural.

Cabe ressaltar a importância de nossa ação ativa enquanto alunos e professores, tanto no saber/fazer da produção de conhecimento científico quanto no aprender a usar e aplicar esses conhecimentos no nosso cotidiano. Como já foi dito, essa problemática da ausência teórico-metodológica sobre o tema ainda não foi problematizada no centro acadêmico e é diante de nossas reflexões e posicionamentos que se faz a diferença. É preciso e essencial problematizar e nos colocar no lugar do próximo, principalmente daqueles que são marginalizados pela sociedade e em especial, nos espaços que tenham que garantir legalmente esses direitos e deveres civis, como a escola e outros âmbitos educacionais, lugares formais ou informais etc. para que a nossa articulação e discussões no seio acadêmico “possa vir” a proporcionar melhorias em nossa formação enquanto futuros profissionais e cidadãos.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, n. 191 – A, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério



Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm). Acesso em: 13 set 2022.

BRASIL. Lei n. 10.436, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 abril 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 13 set 2022.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; VILLAGRAN, Valquirea Monteblando. Educação inclusiva e formação de professores. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v.6, n. 1, p. 62-63, jan./jun. 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 4 maio 2022.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF), 2004 set/out; 57(5):611-4. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDfM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso

de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 1-5, 18 de fev. 2002. Disponível em: em: 13 set 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 3 maio 2022.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. Colaboração entre gestão educacional e universidades para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v.6, n. 1, p. 40-51, jan./jun. 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 set 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 3 maio 2022.

DUTRA, Claudia Pereira et al. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Brasília - DF.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na formação de professores: Unidade entre Teoria e Prática?. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, ago. 1995, p. 58-73.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: Algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, mai./ago. 2009, p. 216-226.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História – CFP.** Cajazeiras, 2008.

## DITADURAS NO CONE SUL: O FUTEBOL COMO UMA FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

João Kaio Miguel Arruda<sup>38</sup>

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.

**Resumo:** Este trabalho é fruto de um processo de pesquisa desenvolvido no ProfHistória de Mossoró campus central da UERN. O futebol pode e deve ser uma ferramenta didática aproveitada em sala de aula, vamos nos dedicar aqui a discutir dois episódios que relacionam o futebol e as ditaduras no Cone Sul e como esses casos podem ser usados em sala de aula para criar uma perspectiva diferente desses assuntos. O primeiro caso é o da torcida do Corinthians a Gaviões da Fiel que estende a primeira faixa da anistia em um estádio de futebol em plena ditadura militar brasileira. O segundo caso é de um time de bairro da Argentina chamado Nuevo Chicago, os torcedores dessa equipe cantaram a marcha peronista em 1981 no jogo do primeiro acesso a elite do futebol argentino, eles protagonizam isso em plena ditadura militar onde falar o nome dos Peron em reuniões públicas eram proibidas pelo governo.

**Palavras-chave:** Ditaduras; Ensino de História; Futebol; Política.

### Introdução

Esse texto faz parte de um processo de pesquisa que está sendo desenvolvido no ProfHistória da UERN<sup>39</sup> em formato de dissertação. Nos propomos aqui a discutir o ensino sobre ditaduras civil-militar no Cone Sul, mas especificamente Brasil e Argentina.

O ensino sobre ditaduras no ensino médio tem uma preocupação quase que exclusiva com as questões políticas e econômicas, quando as explicações sobre as questões culturais são feitas, são citadas as músicas censuradas e só, dificilmente se fala dos teatros, das artes plásticas e do futebol, o futebol só é citado como ferramenta de manipulação durante a copa de 1970. Só um adendo, nós sabemos que a relação entra

<sup>38</sup> Formado em História pela UFCEG (Universidade Federal DE Campina Grande, campus Cajazeiras) e mestrando em Ensino de História pela UERN (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte).

joaoarruda@alu.uern.br.

<sup>39</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Norte campus Mossoró.