



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

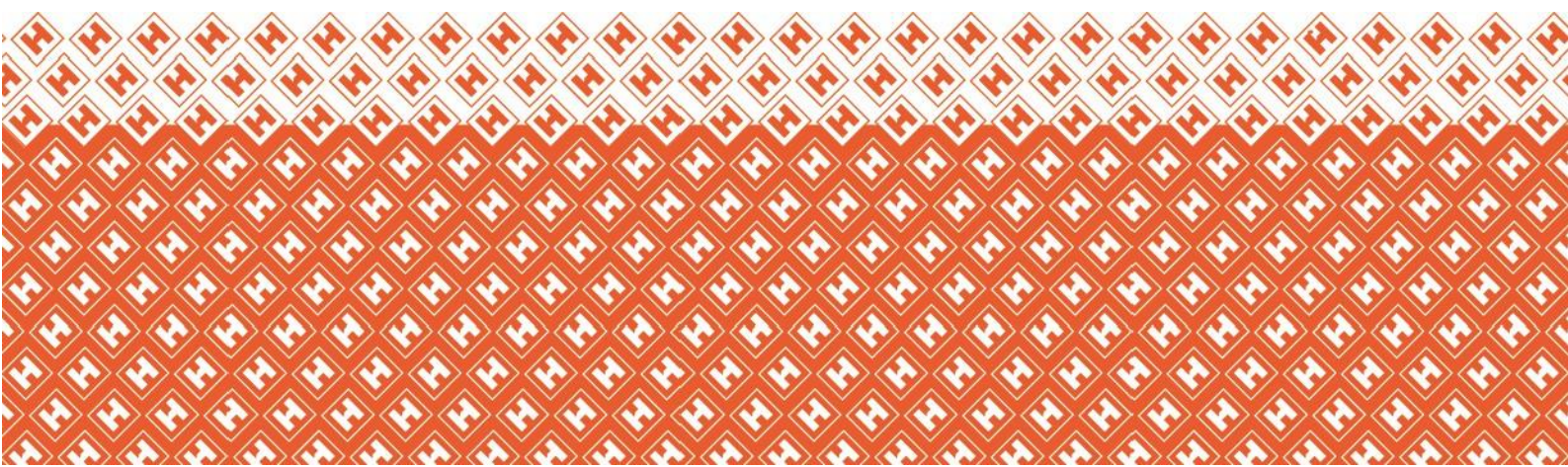
RICARDO PEREIRA LEMOS

**POR UMA HISTÓRIA INCORPORADA:
CORPO, CORPORALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA NUMA
PERSPECTIVA DOCENTE**



Universidade Regional do Cariri-URCA

Janeiro/2023



RICARDO PEREIRA LEMOS

**POR UMA HISTÓRIA INCORPORADA: CORPO, CORPORALIDADE E ENSINO DE
HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Regional do Cariri como parte da obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Dr. Francisco Egberto de Melo.

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema
de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Lemos, Ricardo Pereira

L557p Por uma História incorporada: corpo, corporalidade e ensino de História
numa perspectiva docente / Ricardo Pereira Lemos. CRATO-CE, 2023.

156p.

Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade
Regional do Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo

1.Ensino de História, 2.Corpo, 3.Corporalidade, 4.Aprendizagem Significativa;
I.Título.

CDD: 370

RICARDO PEREIRA LEMOS

POR UMA HISTÓRIA INCORPORADA: CORPO, CORPORALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA DOCENTE.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri-URCA para obtenção do título de Mestre em História em: 17 / 01 /2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior – Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Cícero Joaquim dos Santos – Universidade Regional do Cariri – URCA

Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo - Orientador

Dedico esse trabalho a todos os professores que, durante a pandemia da Covid-19, mantiveram-se firmes na realização de suas atividades docentes, que exercitaram a resiliência e a empatia em prol da educação e, sobretudo, se reinventaram como corpo numa realidade em que as incertezas e as complexidades se manifestaram sob as mais variadas formas. Dedico também a todos aqueles que não resistiram à doença e precocemente partiram.

AGRADECIMENTOS

Um dos grandes aprendizados que trago na minha experiência pessoal é que a vida é uma trajetória compartilhada. Portanto, nesse episódio de imensos desafios, angústias, recompensas e amadurecimento, agradeço àqueles que estiveram presentes, sob diferentes formas, nesse processo acadêmico.

Em primeiro lugar, agradeço a minha mãe, Rosa Lemos, por seu companheirismo e dedicação incondicional para que eu trilhasse caminhos com menos dificuldades e com bastante força. Sem você, tenho certeza de que tudo seria mais complexo. Amplio meus agradecimentos às minhas irmãs Rose Lemos e Rosângela Lemos, assim como aos meus sobrinhos, por me motivarem com amor, carinho e respeito, transmitindo sempre a sensação de que essa conquista é de todos nós.

Em seguida, agradeço imensamente aos meus amigos Nadghia Leite, Arley Anderson, Kuelissa Bem, Vanisa Ângelo, Rosângela Bezerra, Devydson Andrade, Murilo Freitas, Paula Cristina Rodrigues e Matheus Leal pelas palavras de incentivo, pelas escutas calorosas de tantos desabaços, pela motivação em todos os momentos de desânimo e insegurança, e principalmente por sempre estarem disponíveis para me ajudar no que fosse preciso, mesmo diante das distâncias geográficas ou impossibilidades físicas. Tenho certeza de que sem vocês minha caminhada seria bem mais solitária.

Agradeço e parablenizo todos os meus colegas mestrados do ProfHistória, principalmente o Adjalmo Pereira, o Geovane Tavares e o Nilson Cunha, que de forma heroica e resiliente transpuseram todos os desafios impostos por uma pandemia, pelo ensino remoto, pelas adaptações profissionais e acadêmicas, e sobretudo, pela distância física vivida durante todo o curso. Nesse contexto, agradeço também aos professores do ProfHistória URCA, por todo esforço dispendido para que o programa de mestrado se mantivesse ativo num cenário mundial caótico. Em especial, agradeço ao meu orientador, o professor Dr. Francisco Egberto de Melo, por estar comigo na tarefa de guia, conselheiro, mentor e motivador, contribuindo significativamente para que meu trabalho fosse possível. Obrigado por sempre acreditar em mim, por tentar extrair sempre algo a mais da minha produção e por ser um exemplo de profissional que ama a pesquisa e o fazer docente. Agradeço também aos professores Dr. Túlio Henrique Pereira e Dr. Cícero Joaquim dos Santos, que estiveram presentes, cada um a seu modo, como apoiadores e incentivadores do processo. Vocês foram capazes de me tranquilizar e de me mostrar que este processo, apesar dos desafios, era um alvo tangível.

Agradeço ainda ao ProfHistória, que em sua versão adaptada para o ensino remoto, me possibilitou ampliar minha rede de contatos e amizade, permitindo que pessoas de várias partes do Brasil contribuíssem e colaborassem para que este processo formativo transcorresse de forma leve e produtiva. Assim, estendo os agradecimentos aos meus colegas da disciplina optativa que cursei no ProfHistória da Universidade Federal da Paraíba, encabeçada pelo incrível profissional, o professor Dr. Damião de Lima, que com maestria conduziu pessoas que nunca haviam se visto para uma conexão em torno das reflexões sobre avaliação e ensino de História. Em suas aulas, o bom humor e sua história de vida foram contagiantes e fizeram toda a diferença nessa minha fase formativa. Ainda nessa esfera, agradeço pelas amizades edificadas, em especial a minha amiga Gabriela Droichi, do ProfHistória – Unicamp, que mesmo estando a quilômetros de distância sempre esteve por perto, se preocupando, sendo companhia de conversas e parceira de angústias. Estou torcendo para que ela também tenha êxito na sua jornada.

Em cascata, agradeço por toda compreensão e ajuda vindas das instituições educacionais onde trabalho, em especial à EEMTI Presidente Geisel e ao Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, que colaboraram como canais incentivadores do processo e de onde retiro inspiração para um fazer docente marcado por compromisso e responsabilidade. Agradeço também e principalmente, aos estudantes das turmas onde compartilho saberes e experiências, pois vocês são a razão principal de todo este esforço. É pensando em vocês, em suas trajetórias e na educação que vocês merecem, que me dedico diariamente para que minhas aulas façam sentido, demarquem afetos e tenham significado para suas vidas. Obrigado por me mostrarem cotidianamente que toda energia depositada nas minhas ações profissionais possui grande valor em suas jornadas pessoais.

Agradeço também ao 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior, da cidade de Juazeiro do Norte, Ceará, por abrir suas portas para a realização da minha pesquisa, demonstrando sempre respeito e preocupação com a disseminação do conhecimento científico. Amplio, ainda, meus agradecimentos a todos os professores da instituição que colaboraram com a pesquisa, compartilhando suas experiências profissionais durante os dois primeiros anos da pandemia da Covid-19.

Agradeço, ainda, aos membros da banca examinadora, os excelentíssimos professores doutores Antônio Germano Magalhães Júnior, Cícero Joaquim dos Santos e Nilton Mullet Pereira, que, desde o momento da qualificação, mostraram-se interessados em ampliar a ideia do trabalho a ser desenvolvido, colaborando com seus olhares científicos e com suas

habilidades técnicas para que caminhos mais sensatos fossem trilhados. Nesse aspecto, sintam-se parte integrante deste produto e muito obrigado pelo privilégio de contar com seus julgamentos e orientações.

Agradeço, por fim, à Universidade Regional do Cariri e ao programa de mestrado profissional ProfHistória por possibilitarem que o sonho acadêmico de muitos professores se torne realidade. Que este horizonte seja vislumbrado e tangível para muitos outros docentes, possibilitando evoluções educacionais a partir do ensino de História.

Ser-no-mundo com o corpo significa estar aberto ao mundo e, ao mesmo tempo, vivenciar o corpo na intimidade do Eu: sua beleza, sua plasticidade, seu movimento, prazer, dor, harmonia, cansaço, recolhimento e contemplação.

Ser-no-mundo com um corpo significa ser vulnerável e estar condicionado às limitações que o corpo nos impõe pela sua fragilidade, por estar aberto a uma infinidade de coisas que ameaçam sua integridade.

Ser-no-mundo com o corpo significa a presença viva do prazer e da dor, do amor e do ódio, da alegria e da depressão, do isolamento e do comprometimento.

Ser-no-mundo com o corpo significa movimento, busca e abertura de possibilidades, significa penetrar no mundo e, a todo momento, criar o novo.

Ser-no-mundo com o corpo significa a presença viva da temporalidade, que se concretiza, primeiramente, por um crescer de possibilidades, ao atuar no mundo, e, depois progressivamente, por uma consciência das limitações que o ciclo da nossa vida corporal nos impõe.

Ser-no-mundo com um corpo significa a presença constante da ameaça de seu perecimento pela doença e pela morte.

(Maria Augusta Salin Gonçalves)

RESUMO

A presente pesquisa se propôs à análise do corpo e da corporalidade como elementos viáveis no processo de ensino-aprendizagem em História e de suas potencialidades na construção do conhecimento conectado à aprendizagem significativa. Compreendidos como canais de demarcação dos sujeitos na sociedade, o corpo e a corporalidade se apresentam como emblemas da presencialidade, da identidade individual e coletiva, da comunicação, dos campos afetivos e sensoriais, assim como local de poder, resistência e liberdade. Em diálogo constante com os procedimentos educacionais, o corpo e a corporalidade, manifestam em si mesmos as realidades, as temporalidades e os contextos sociais que os atravessam, sendo reativos ou resistentes às mudanças e transformações, e por isso merecendo uma necessária atenção por quem almeja alcançar e explorar suas possibilidades nos processos escolares. Considerando os desafios enfrentados pelo sistema educacional nos anos de 2020 e 2021 em virtude da pandemia da Covid-19 e dos paradigmas da adaptação, o presente trabalho teve como objetivo identificar como o corpo e a corporalidade foram percebidos e considerados no ensino de História, a partir da ótica docente, nas turmas de Ensino Médio do 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior – CPM-CHMJ, situado em Juazeiro do Norte, Ceará. Para tal, organizou-se um mapeamento conceitual que analisou o corpo e a corporalidade como elementos fundamentais no processo significativo de aprendizagem, seguido da investigação junto aos professores de História do 2ºCPM-CHMJ a partir de categorias temáticas relacionadas ao corpo, à corporalidade, ao ensino-aprendizagem em História e suas conexões com a experiência do ensino remoto no contexto pandêmico. Verificou-se nessa investigação o reconhecimento da presencialidade, das diferentes formas de expressão, da afetividade e das demarcações individuais e coletivas como quesitos fundamentais nas experiências de ensino e aprendizagem em História. Apesar disso, foram percebidas também dificuldades e necessidades de aproximar e inserir o corpo e a corporalidade nos procedimentos que envolvem o fazer docente. Como resposta a essas demandas, foi elaborado um produto educacional que consiste numa sequência didática com atividades e estratégias ancoradas no modelo de aula-oficina, nas metodologias ativas e intervenções práticas capazes de inserir o corpo e a corporalidade como caminhos viáveis para uma aprendizagem significativa em História no Ensino Médio. Com isso, espera-se que esse estudo provoque inquietações, reflexões e aberturas para um ensino de História incorporado e preocupado com a significação das experiências educacionais e do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de História; Corpo; Corporalidade; Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

The present research proposes the analysis of the body and corporeality as viable elements in the teaching-learning process in History and of its potentialities in the construction of knowledge connected to meaningful learning. Understood as channels of demarcation of subjects in society, the body and corporeality present themselves as emblems of presence, of individual and collective identity, of communication, of the affective and sensorial fields, as well as a place of power, resistance, and freedom. In constant dialogue with educational procedures, the body and the corporality, manifest in themselves the realities, the temporalities, and the social contexts that cross through them, being reactive or resistant to changes and transformations, and, therefore, deserving the necessary attention from those who aim to reach and explore their possibilities in the school processes. Considering the challenges faced by the educational system in the years 2020 and 2021 due to the Covid-19 pandemic and the adaptation paradigms, the present work aimed at identifying how the body and corporality were perceived and considered in History teaching, from the teachers' point of view, in the High School classes of the 2nd Military Police College Coronel Hervano Macedo Júnior - CPM-CHMJ, located in Juazeiro do Norte, Ceará. For such, a conceptual mapping was organized that analyzed the body and corporality as fundamental elements in the significant learning process, followed by the investigation with the History teachers of the 2nd CPM-CHMJ from thematic categories related to the body, corporality, teaching-learning in History and its connections with the experience of remote teaching in the pandemic context. In this investigation, we verified the recognition of presence, different forms of expression, affectivity, and individual and collective demarcations as fundamental requisites in the experiences of teaching and learning in History. Despite this, difficulties and needs were also perceived in approaching and inserting the body and the corporality in the procedures that involve the teaching process. As a response to these demands, an educational product was developed, consisting of a didactic sequence with activities and strategies anchored in the model of class-workshop, in active methodologies, and practical interventions capable of inserting the body and corporality as viable paths for a meaningful learning in History in High School. Thus, it is expected that this study will provoke inquietude, reflections and openings for a History teaching incorporated and concerned with the significance of educational experiences and knowledge.

Keywords: History Teaching; Body; Corporality; Meaningful Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Condições para aprender – Teoria ausubeliana	36
Figura 2 – Competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI	78
Figura 3 – Capa do Produto	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigo 3º da Lei nº 9.394/96 – Princípios que baseiam o ensino no Brasil relacionados à corporalidade.....	42
Quadro 2 - Competências Gerais da Educação Básica que se relacionam com o corpo e a corporalidade.....	44
Quadro 3 - Cláusula 18ª do Acordo de Responsabilidade Mútua/2021 e os critérios estabelecidos como padrão corporal de boa apresentação pessoal	58
Quadro 4 - Percepção conceitual dos professores de História do 2ºCPM-CHMJ sobre o tema corpo no ensino de História	61
Quadro 5 - Modelo de aula-oficina segundo Isabel Barca (2004).....	77
Quadro 6 - Endereço eletrônico da versão circular do produto: <i>História Viva – corpo e corporalidade como caminhos para uma aprendizagem significativa</i>	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
- CAD – Controle de Ação Disciplinar.
- CM – Colégio Militar.
- CMF – Colégio Militar de Fortaleza.
- COVID-19 – *Corona Vírus Disease* (Doença do Corona Vírus), ano referencial 2019.
- CPM-CHMJ – 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996).
- OMS – Organização Mundial de Saúde.
- PDF – *Portable Document Format*.
- PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático.
- PROFHISTÓRIA – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História.
- URCA – Universidade Regional do Cariri.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	23
A PRESENÇA DO CORPO NO ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS COMPLEXIDADES	23
1.1 O corpo como objeto de reflexão e seus significados históricos: as marcas do tempo cravadas no sujeito.....	23
1.2 O corpo como elemento da aprendizagem em História.....	33
CAPÍTULO 2	50
O ENSINO DE HISTÓRIA NO 2º CPM-CHMJ E SEUS DIÁLOGOS COM O CORPO E A CORPORALIDADE	50
2.1 O 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior e o ensino de História .	50
2.2 O corpo e a corporalidade no 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior e sua presença no ensino de História	56
2.3 O ensino de História no 2ºCPM-CHMJ frente a pandemia da Covid-19: corpo, corporalidade e os paradigmas da adaptação.....	64
CAPÍTULO 3	74
HISTÓRIA VIVA - A INCORPORAÇÃO NO ENSINO	74
3.1 Intervenções práticas como canais de conexões entre o ensino de História, o corpo, a corporalidade e outros saberes.....	74
3.2 História Viva: corpo e corporalidade como caminhos para uma aprendizagem significativa	83
3.2.1 Apresentação	87
3.2.2 Procedimentos	89
3.2.3 Propostas de atividades do projeto – Bloco 1: “Corpo, um tema pra lá de histórico!” ...	94
3.2.4 Propostas de atividades do projeto – Bloco 2: “História Viva – ação e movimento” ...	105
3.2.5 Propostas de atividades do projeto – Bloco 3: “História por trás das telas!”	122
CONCLUSÃO	135
REFERÊNCIAS	138
FONTES	144
APÊNDICES	145

INTRODUÇÃO

Cursar o ProfHistória na Universidade Regional do Cariri foi a conquista de um sonho que se iniciou há muito tempo e foi marcado por muitas adversidades. Após uma década longe de suas bancadas acadêmicas, retornar para a universidade onde conclui a graduação em História e cursei minha primeira especialização foi um dos maiores desafios que já vivenciei e que me fez dar significado a um pensamento atribuído ao escritor estadunidense Norman Vicent Peale (1898-1993), onde diz *“Os covardes nunca tentam, os fracassados nunca terminam e os vencedores nunca desistem”*. Pois, após três tentativas malsucedidas de acesso, em 2019 a aprovação na seleção do ProfHistória representava muito mais que o desafio de iniciar um novo processo, resgatou emoções, recordações e desejos que estavam adormecidos em meio às demandas frenéticas das rotinas profissionais.

Estar num programa de mestrado voltado para o ensino de História me transportou para o passado, onde todo um processo de formação pessoal e profissional iniciou, e que veio influenciar significativamente nos rumos dessa pesquisa. Há exatos 20 anos eu estava terminando o Ensino Médio numa escola pública em Juazeiro do Norte-CE e escolhendo quais rumos daria a minha vida. Isso incluía escolher uma carreira profissional e o curso superior que viabilizasse sua construção. Ao analisar meu contexto social e minhas possibilidades, defini com muita certeza que seria professor, que passaria o resto da minha vida envolvido com a educação e em contato com as juventudes nas escolas. Me restava, no entanto, escolher a área específica, as instituições de ensino superior disponíveis e mapear minhas condições para percorrer esse caminho. Por motivos complexos e particulares, decidi seguir carreira em duas áreas distintas: História e Educação Física; que apesar de aparentemente diferentes possuem várias conexões.

Nessa escolha, seguir a carreira docente, entre muitas outras coisas, me permitiria estar próximo de duas paixões que cultivei ao longo da minha vida acadêmica e se tornaram marcas da minha trajetória profissional: me comunicar socialmente e estar vinculado com a prática esportiva. Além disso, o ambiente acadêmico foi capaz de despertar em mim algumas competências, como criatividade, socialização, perseverança, desenvolvimento de potencialidades e esperança. Como estudante e como professor, recebi influências dos modelos educacionais do estado de São Paulo, onde cursei o que conhecemos hoje como Ensino Infantil e como Ensino Fundamental Anos Iniciais; do Pernambuco, onde estudei os anos finais do Ensino Fundamental; e do Ceará, estado onde cursei o Ensino Médio e duas graduações, onde

percebi minha vocação para a docência e onde atuo como professor de História e como profissional de Educação Física.

Na minha jornada formativa, estive vinculado ao ensino público e explorei ao máximo cada novidade, cada projeto e cada oportunidade que me foram disponibilizados nas escolas e nas universidades onde estudei. Me recordo de estar envolvido em diferentes experiências que explorassem as habilidades e as capacidades de meu corpo, tornando possível expandir minha compreensão sobre a relevância das vivências corporais como caminhos para a aprendizagem, para o desenvolvimento de competências e sobretudo para a formação integral dos sujeitos. Como afirma Le Breton (2012), é pelo corpo que marcamos nossa existência e que fazemos a leitura do mundo, sendo esta unidade que nos torna presentes, que experienciamos e damos sentidos às relações que travamos com os ambientes e com os outros corpos, e por meio dele que o tempo se torna um lugar de sentidos.

Partindo disso, compreendo que, desde cedo, descobri nas escolas as possibilidades que as experiências corporais apresentavam frente aos estímulos ofertados e que por meio delas seria possível construir caminhos que me conduzissem como estudante e futuramente como professor. Da arte de desenhar à prática esportiva, pouco a pouco fui identificando saberes e sendo identificado como um sujeito capaz de utilizar diversas dimensões corporais que me permitissem estabelecer contatos, conhecer lugares e ampliar horizontes. Essas capacidades corporais, sempre que permitidas ou incentivadas, fizeram parte da minha vida educacional e foi na escola que pude perceber algumas alavancas e muitas amarras nas quais os corpos se submetem ou são submetidos no processo de desenvolvimento dos indivíduos.

Diante desses contextos, paradigmas e complexidades, identifiquei no corpo e na corporalidade canais passíveis de serem analisados ao investigar novos caminhos voltados ao ensino de História, uma vez que essas unidades se encontram presentes nos processos educacionais, embora frequentemente não sejam percebidas em suas potencialidades. Pois, ao analisarmos a sociedade e o ensino de História a partir da unidade corporal, pensando o corpo como a essência e atuação dos sujeitos no mundo, ainda podemos verificar nos procedimentos educacionais dispositivos e relações que excluem, ignoram e silenciam o corpo como presença fundamental que torna os sujeitos uma parte marcante na realidade.

Como estudante e depois como professor, percebi também que em muitos ambientes escolares, onde, numa justificativa para a ordem e para a aprendizagem, os corpos são enfileirados, disciplinados, sistematizados, sincronizados e condicionados a reproduzirem comportamentos e padrões, que na maioria dos casos, só fazem sentido dentro dos limites

impostos por seus muros. Essas questões me estimulam, até os dias atuais, a pensar e a desenvolver intencionalmente ações e procedimentos educacionais que coloquem o corpo como elemento fundamental para a construção do conhecimento em sala de aula.

Nesse aspecto, compreendo que o corpo e a corporalidade como objetos e como ícones das ações escolares carecem de uma atenção necessária e corroborativa para uma aprendizagem com protagonismo, movimento, sentidos e significados. Pois de acordo com Merleau-Ponty (2004) e Le Breton (2012), o corpo alcança uma dimensão que se estende para além da demarcação biológica e física dos seres humanos, assumindo a posição de lugar privilegiado dos sujeitos individuais e coletivos que compõem e elaboram as estruturas socioculturais. Se considerarmos, ainda, a concepção de estratos do tempo de Koselleck (2014) e os estudos de Fernandes e Barbosa (2016), o corpo, a corporalidade e suas relações temporais são capazes de representar e integrar diferentes processos históricos e revelar uma combinação de aspectos atrelada aos comportamentos, à organização da sociedade e às manifestações de luta, liberdade e resistência.

À vista disso, o corpo e a corporalidade quando conectados com o ensino de História, podem assumir diferentes papéis, desde sua identificação com os próprios conteúdos e fatos analisados nas aulas, até sua dimensão como meio de interação com os demais agentes da realidade escolar, transcendendo ainda aos processos de construção e associação do conhecimento histórico em diálogo com o meio social que os engloba, como nos afirma Barca (2001), Bittencourt (2008) e Seffner (2001). Em complemento a isso, compreende-se que essa conexão, ainda, se inclina à tarefa de se consolidar uma aprendizagem significativa. Segundo Ausubel (2003) e Moreira (2011), essa aprendizagem se desenvolve a partir do engajamento dos conhecimentos prévios dos estudantes com as relações estabelecidas entre professor, estudante e materiais, tornando as informações, os processos e os novos conhecimentos componentes com significado e sentido, além de sua contribuição na construção dos projetos de vida dos estudantes.

Dessa forma, pensar o corpo e a corporeidade no ensino de História é considerá-los componentes relevantes para os processos educacionais e para a aprendizagem histórica, além disso, é compreender que os corpos, em suas mais amplas conceituações, são as veredas, os planos de fundo, os horizontes e o cerne do processo que é envolver os sujeitos e significar a aprendizagem. Pois, como afirma Le Breton (2012), o corpo é a marca que nos confere a existência no mundo, e perceber essa demarcação nos processos escolares, sobretudo na

construção do conhecimento e nas relações sociais, é reconhecer e valorizar a presença dos sujeitos em todas as dimensões da realidade educacional.

Sob esta lógica, Nóbrega (2010) nos conduz a vislumbrar a importância da percepção do corpo em conexão com os ambientes, nos contextos em que se insere e dialoga consigo e com o mundo, revelando o poder dos planos de fundo, das instituições, das conjunturas e das estruturas sociais na elaboração de identidades e de processos de desenvolvimento coletivo. Gonçalves (2012), por sua vez, enfatiza que a existência corporal como esse canal de interação permite aos indivíduos compreenderem a si mesmos e aos outros para além das fronteiras físicas de seus corpos, abrangendo as afetividades, a história pessoal, as variadas formas de comunicação e de expressão, bem como os valores sociais e as sensibilidades.

Reconhecendo todos esses aspectos, como professor de História e principalmente como sujeito social, identifiquei ainda mais a importância das reflexões sobre o corpo e a corporalidade associados ao ensino e a aprendizagem dos saberes escolares nos anos de 2020 e 2021, quando o mundo foi tomado pela disseminação de um vírus mortal e foi instaurado um cenário pandêmico. Marcado por colapsos em diversos setores sociais, sobretudo no sistema de saúde, o contexto da pandemia da Covid-19 submeteu a educação e todos os seus procedimentos a adaptações e remodelações, além de estabelecer novos limites e distanciamentos entre os corpos.

Essa realidade adaptativa da educação e de imposição sobre os corpos, se revelou como um excelente palco de experiências e análises de como se apresentam o ensino de História e as relações entre os indivíduos nos espaços de interação e aprendizagem. Pela ótica de quem vivencia a educação sob duas vertentes do conhecimento, encontrei no corpo e na corporalidade, elementos interessantes para a investigação em História, pois o próprio contexto que estruturava nossas bases presenciou paradigmas em torno das questões corporais, como a presencialidade, a manutenção da vida, as políticas sobre os corpos na sociedade, os novos limites físicos, as medidas de biossegurança e sobretudo, a necessidade de sobrevivência e manutenção da máquina social.

Partindo disso, essa pesquisa objetiva identificar o corpo e a corporalidade como elementos significativos no processo de ensino-aprendizagem em História, se assentando na perspectiva docente contextualizada pelos paradigmas educacionais que se apresentaram em virtude da pandemia da Covid-19, que colocou a educação, o trabalho docente e os próprios corpos em crise. Nesse cenário, em que os limites corporais foram submetidos à exposição de

uma doença letal que alterou, sob diversos ângulos, a organização dos corpos em todas as esferas sociais e estimulou a reflexão em torno da valorização da presença, ressignificando o olhar dos indivíduos sobre si mesmos, sobre os outros, sobre os espaços e sobretudo redimensionando reflexões sobre os próprios caminhos da humanidade, reconhecemos a importância de se analisar os desdobramentos do ensino de História em tempos de pandemia.

Para isso, associamos a compreensão dos elementos corpo e corporalidade como emblemas significativos no ensino-aprendizagem em História, analisando sua presença e efetivação na prática docente do 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior – CPM-CHMJ, em Juazeiro do Norte, estado do Ceará, com as turmas de Ensino Médio. Essa análise propôs verificar, sob a ótica dos professores da instituição e com base em suas experiências docentes, a relação presença/ausência dos elementos corpo e corporalidade nas aulas de História no modelo remoto no Ensino Médio durante os anos letivos de 2020 e 2021, ou seja, no período em que a doença Covid-19 ou SARS-Cov2, espalhou-se rapidamente pelo planeta, alterando drasticamente o funcionamento regular da sociedade mundial.

Portanto, para a efetivação da pesquisa, foi traçado um percurso metodológico com abordagem qualitativa, estruturado numa investigação de cunho exploratório e descritivo. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se preocupa com elementos e questões relacionados a um universo complexo, demarcado por valores, crenças, atitudes, significados, relações, processos e fenômenos que não se reduzem a números e operações variáveis. Assim, organizamos a pesquisa em três capítulos, onde buscamos apresentar e relacionar os conceitos em torno do corpo, da corporalidade, do ensino de História e da aprendizagem significativa, estabelecendo um diálogo com alguns documentos relacionados à educação básica, com alguns documentos inerentes aos Colégios Militares e com as percepções dos professores de História do Ensino Médio da instituição concedente coletadas a partir de um questionário em formato de formulário no *Google Forms*.

No primeiro capítulo, intitulado *A presença do corpo no ensino de História e suas complexidades*, buscamos apresentar as nuances teóricas sobre o corpo e a corporalidade, além de posicionar esses elementos nos processos de ensino de História e na aprendizagem significativa. Para isso, dividimos esse panorama em duas etapas. Na primeira, apresentamos as definições e as questões teóricas sobre o corpo e a corporalidade, buscando nortear as nuances históricas que os envolvem e defini-los como conceitos que são considerados ao longo de nossa análise. Para a realização desta tarefa, consideramos, entre outros, as abordagens de Le Breton (2012), Merleau-Ponty (2004), Koselleck (2014), Foucault (1979; 2008; 2014),

Fernandes e Barbosa (2016), Corbin, Courtine e Vigarello (2008), Nóbrega (2010) e Gonçalves (2012).

Ainda nesse capítulo, em sua segunda parte, abordamos o corpo e a corporalidade como elementos que conduzem para uma aprendizagem significativa em História, mediante diálogos e conexões entre os teóricos que estudam o tema e os documentos reguladores da educação básica no Brasil, com ênfase nos princípios educacionais presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) e na teoria ausubeliana da aprendizagem significativa. Como suporte teórico para essa etapa nos assentamos nos estudos de Ausubel (2003), Moreira (2011), Coelho, Marques e Souza (2019), Barca (2001; 2006; 2007), Bittencourt (2008), Lee (2006; 2016), Seffner (2001) e Soares Júnior (2019).

No segundo capítulo, intitulado *O ensino de História no 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior e seus diálogos com o corpo em tempos de pandemia*, buscamos compreender como o corpo e a corporalidade foram percebidos nas experiências profissionais dos professores do 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior, localizado na cidade de Juazeiro do Norte-CE, em suas turmas de Ensino Médio nos anos de 2020 e 2021, no contexto social marcado pela eclosão da pandemia da Covid-19. Nessa etapa, organizamos um percurso que se desdobra em três momentos: iniciamos com a caracterização do 2º CPM-CHMJ e a demarcação do ensino de História a partir da experiência docente da instituição; em seguida, analisamos a relação do ensino de História com o corpo e a corporalidade a partir da percepção dos professores do Ensino Médio; e por fim, verificamos e refletimos em torno da experiência destes profissionais com o ensino de História no formato remoto emergencial durante os anos de 2020 e 2021.

Para essa fase, analisamos alguns documentos específicos relacionados ao 2º CPM-CHMJ, entre eles o Portal do Governo do Estado do Ceará na página da Coordenadoria dos Colégios da Polícia Militar, o Regimento Interno dos Colégios Militares, o Formulário de Matrícula e o Acordo de Responsabilidade Mútua/2021 e o Edital nº 001/2021-CCPM/PMCE. Na ancoragem teórica, subsidiaram a investigação, entre outros, os estudos desenvolvidos por Bittencourt (2008), Barca (2007), Nóbrega (2010), Foucault (1979; 2008), Gonçalves (2012), Le Breton (2012), Merleau-Ponty (2004), Hartog (2020), Silva (2016), Soares Júnior (2019), Barreto (2020), Charkzuk (2020), Bastos e Boscaroli (2020) e Moreira, Henriques e Barros (2020).

Por sua vez, no terceiro e último capítulo, intitulado *História Viva – a incorporação no ensino*, nos desafiamos a construir um produto educacional que possibilite a utilização

intencional do corpo e da corporalidade como vias para uma aprendizagem significativa no ensino de História na educação básica, com ênfase no Ensino Médio. Nesse capítulo, inicialmente, apresentamos como os novos cenários sociais nos conduzem a perceber a importância da presencialidade e da interação entre os corpos no espaço escolar. Refletimos sobre as mudanças educacionais necessárias advindas das competências acadêmicas, profissionais e sociais do mundo atual e como as aulas-oficinas, as metodologias ativas e as intervenções práticas podem ser identificadas como recursos para trazer o corpo e a corporalidade como acessos para uma aprendizagem significativa em História. Discorreremos, ainda, sobre como os professores de História do 2º CPM-CHMJ analisaram a ideia de um conjunto de propostas de intervenções práticas como caminho viável para se alcançar e incluir o corpo e a corporalidade no processo de ensino e aprendizagem em História.

Na segunda parte desse capítulo, apresentamos o produto educacional intitulado *História Viva: corpo e corporalidade como caminhos para uma aprendizagem significativa*, que consiste na proposta de uma sequência didática voltada para um ensino de História inclinado às possibilidades do corpo e da corporalidade. Nesse item, apresentamos a ideia de intervenção pensada como recurso auxiliar para professores de História interessados em incluir o corpo e a corporalidade como elementos para se alcançar uma aprendizagem com significado para os estudantes. Como suporte teórico desse capítulo, contamos com as abordagens de Seffner (2001), Soares Júnior (2019), Barca (2001; 2004), Bergmann e Sams (2021), Nóbrega (2010), Filatro e Cavalcanti (2018), Gonçalves (2010) em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Frente ao quadro proposto, acreditamos que essa pesquisa é capaz de provocar e evocar inquietações, reflexões e possibilidades que atravessam o corpo e seus significados no processo de aprendizagem em História. Portanto, acreditamos que pensar o ensino de História a partir do corpo e da corporalidade é um percurso com caminhos que alimentam possibilidades e abastecem novos meios de investigação, desafiando os campos técnico-científicos da Educação a se debruçarem sobre suas complexidades. Na História, as temáticas corpo e corporalidade abrem grande leque de análise, pois, para além da matéria, o corpo é história, o corpo é subjetividade, é retrato do que se é, do que se pode ser e sobretudo do que já foi a sociedade. O corpo se ressignifica no tempo e essa é uma de suas fisiologias mais fascinantes.

CAPÍTULO 1

A PRESENÇA DO CORPO NO ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS COMPLEXIDADES

É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo coisas. Assim compreendido, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto... (Maurice Merleau-Ponty).

1.1 O corpo como objeto de reflexão e seus significados históricos: as marcas do tempo cravadas no sujeito

Para chegarmos ao reconhecimento do corpo como elemento a ser considerado no ensino de História, percebemos, antes de tudo, a necessidade de contextualizá-lo como unidade temática, verificando as muitas nuances nas quais foi identificado, categorizado e posicionado em alguns processos sociais onde esteve presente ou articuladamente ausente. Além disso, buscamos situar o corpo não como um elemento notoriamente orgânico, inerte e passivo no processo de desenvolvimento social, dos indivíduos ou das ciências, mas como um local de resistência, poder, liberdade e temporalidade, presentes tanto nos espaços escolares na composição dos sujeitos, como também no próprio objeto de estudo da História.

Nesse caminhar, se torna fundamental que percebamos e que sejam analisadas as metamorfoses nas quais o corpo assumiu ao longo da história nos processos sociais em diversas épocas, bem como na construção de parâmetros para a leitura e edificação de caminhos que conduziram mudanças essenciais em si mesmo como fenômeno. Portanto, para além de uma trajetória de definição do que seria o corpo, buscamos relacioná-lo com conceitos que fortalecem sua inscrição na história e no ensino de História, não como algo a ser explorado, mas a ser percebido em suas experiências sócio-históricas.

Na perspectiva de suas possibilidades como componente social, Le Breton (2012) identifica o corpo como a unidade individual que delimita as fronteiras do eu e ao mesmo tempo transversa a essência coletiva, nos conduzindo a evidenciá-lo frente aos fenômenos, às construções, aos trajetos e às estruturas que configuram a sociedade, como um canal de interação entre o eu, os outros e a própria realidade física e cultural. Essa relação evidencia o elemento corpo como a própria configuração da realidade, que transborda e se expressa através

de gestos, linguagens, sentidos, emoções e percepções, ou seja, o corpo é o lugar de contato privilegiado do indivíduo com o mundo, é o traço modelador dos atores sociais, bem como seus limites e fronteiras (LE BRETON, 2012, p.7).

Para Merleau-Ponty (2004) e Nóbrega (2010), por sua vez, o corpo não pode ser considerado apenas uma coisa, um elemento orgânico e de funcionamento fisiológico, que, apesar de representar a existência em si, também transborda o conjunto de interações, elementos culturais, presenças e ausências dos outros e um conjunto de sentidos que o tornam único e ao mesmo tempo vasto, revelando sua condição social e histórica. Nessas complexidades, o corpo é o lugar de diálogo e conflito do próprio indivíduo, ou até mesmo o local onde o individual e o coletivo se confundem ou se impõem (MERLEAU-PONTY, 2004, p.50). Portanto, a presença do corpo como arcabouço da própria sociedade deve, não obstante, ser considerada nos procedimentos de construção de saberes, nas análises das ações dos sujeitos e das coletividades, na escalonagem de categorias sociais, na manutenção e resistência aos poderes, como também na educação, nas escolas e no ensino de História.

Esta concepção dialoga e encontra relação com o conceito de corpo apresentado por Rodrigues (1999), que o analisa como uma estrutura limítrofe da individualidade, não restrita apenas aos aparatos orgânicos, mas também em seus alcances culturais. Ou seja, este receptáculo do “eu” também é visitado pelo coletivo, pelo espaço, pelas tradições e pelas inquisições de poderes presentes na sociedade, como evidenciamos, inclusive, nas abordagens de Foucault (1979), que identifica o corpo como um artefato ideológico de uma sociedade disciplinar, um lócus de envolvimento e construção dos atores e instituições sociais, onde a própria sociedade como corpo coletivo pode se identificar na materialidade dos poderes e efeitos do tempo nos indivíduos que a compõem.

Para Haesbert (2020) e Cruz Hernández (2017), a unidade corporal, comum a todos os sujeitos, é conceituada como corpo-território, ou seja, uma demarcação biológica, geográfica e cultural atravessada por questões interseccionais, como raça, sexualidade, gênero, faixa etária geracional, localização espacial e classe econômica. Nessa concepção, ainda, o corpo é considerado um palco de relações de poder e luta presentes em regiões coloniais, assim como um lugar de elaboração de resistências e liberdades travadas em diversas frentes, seja como emblema identitário, seja como signos e tradições.¹ Além disso, a noção de corpo-território

¹ Essa compreensão decolonial do corpo, revela aspectos de sobreposição e demarcações referenciais de poder entre os corpos nos territórios coloniais, como no âmbito do trabalho, nas funções e posicionamentos sociais nos espaços colonizados, na sexualidade, nas interfaces religiosas, no campo político, na justiça, entre outros. A colonização é marcada diretamente sobre os corpos e nos corpos (CRUZ HERNÁNDEZ, 2017).

apresenta a unidade corporal como um mecanismo de diálogo com os espaços, com a territorialidade e com os contextos socioculturais, evidenciando na corporalidade² o fator potencial da aprendizagem, da multiplicação de saberes, manutenção de tradições e como artefato social.

Nessa condição, vale ressaltar que o corpo representa marcas e projeções de temporalidades, ou seja, é constituído cultural e simbolicamente a partir de um conjunto de características que explicam sua condição social em função de representar ou materializar um tempo. Este tempo, elemento essencial na análise histórica do corpo e no ensino de História, apresenta-se como uma questão polissêmica e é fundamental identificar e definir uma especificação acerca de sua base de compreensão. Portanto, ao levarmos em consideração a multiplicidade representativa do corpo e de sua materialidade, é possível contextualizá-lo no tempo alinhando-o à teoria do historiador alemão Koselleck (2014), que estabelece que os tempos históricos consistem em uma organização estratificada, que ele define como *estratos do tempo*, fazendo uma analogia à formação geológica de terrenos marcados por várias camadas edificadas em diversas épocas, mas que combinadas compõem um todo. Esses estratos, segundo o historiador, remetem uns aos outros como conjunto, ao mesmo tempo que não possuem uma completa relação de interdependência.

Dessa forma, entendemos que o corpo também pode constituir um *estrato do tempo*, pois as múltiplas formas de manifestação desta unidade apontam um entrelaçamento com o tempo ajudando a constitui-lo. Nessa tentativa de organizar o tempo histórico apresentada por essa linha teórica, o corpo ganha dimensão de estrato ou estratos, revelando marcas, passagens, representações e simbolismos de várias temporalidades, ao mesmo tempo que funciona como um próprio estrato independente, partindo da lógica de sua existência material.

Alocando o corpo dentro de algumas possibilidades de verificação, se torna possível facilmente identificar a presença dos estratos do tempo apresentados por Koselleck (2014) como a singularidade e a repetição. No que diz respeito ao estrato da singularidade, o corpo é perpassado por eventos que vão das sensações presentes nas experiências individuais ao próprio uso de uma comunicação a partir da linguagem corporal, estruturada ou simbólica dentro da

² De acordo com Lúcia Helena Pereira (2016) e Maurice Merleau-Ponty (2004), a corporeidade ou corporalidade é a habilidade que o corpo possui em se expressar no mundo em suas mais diversas dimensões, como através de seus gestos, de suas traduções afetivas e espirituais, como também em suas formas de integrar-se com os aspectos socioculturais, com os demais corpos e com os espaços. Esta característica transforma o corpo em sujeito social, revelando, combinando e alcançando a extensão do 'eu individual' e do 'eu coletivo'.

² Segundo David Le Breton (2012), o corpo é o vetor semântico da nossa relação com o mundo e reforça, que antes de qualquer outra marca, nossa existência é corporal.

sociedade, ou até mesmo fatos cujos corpos sejam envolvidos direta ou indiretamente. Já na perspectiva do estrato da repetição, o corpo dialoga com fenômenos de recorrência no campo das estruturas e experiências sociais, manifestadas e evidenciadas nas leis, na religiosidade, na linguagem e em vários outros campos que atravessam o indivíduo.

Em termos de análise historiográfica e nas possibilidades do ensino de História, evidenciamos que é possível ainda verificar os efeitos desse processo a partir do volume em que essas singularidades se complementam e se conduzem à repetição, indicando alicerces para se compreender as ocorrências de fatos e marcas históricas como objetos de análise, vinculando as manifestações do tempo no corpo e pelo corpo.

(...) os tempos históricos se apoiam em limites biológicos. O conjunto de experiências acumuladas e a capacidade de processar as surpresas constituem um patrimônio finito que se estende entre o nascimento e a morte de um ser humano, não podendo ultrapassar esses limites nem sobrecarregar-se. Um único ser humano não consegue processar tudo. Reside aí a determinação individual de cada geração, que pode ser facilmente estendida a todos os que vivem em um mesmo tempo e cujas condições sociais ou experiências políticas se assemelham. (KOSELLECK, 2014, p.24)

A verificação do corpo como estrato do tempo, rompe com a ideia tradicional de simplificá-lo à materialidade num decurso linear, assim como permite desenvolver sua análise em diferentes formatos, em diversas velocidades e em infinitas possibilidades no tempo. De modo que o corpo se constitui uma fonte de experiências humanas em suas temporalidades, a partir dos indícios sociais e culturais identificados nos mais diversos agrupamentos humanos. Portanto, na medida em que o corpo assume uma condição territorial fértil para infindáveis possibilidades no decurso espaço-temporal, o ensino de História se torna um dos campos privilegiados para estudar a constituição do ser humano como sujeito, a construção da subjetividade como processo cultural e político, assim como as transformações que ocorrem com os atores no tempo e nas sociedades, como também os próprios sujeitos presentes nas fronteiras e relações escolares.

À vista disso, quando analisamos o corpo em escala social, é possível verificar que sua significação alcança grandes dimensões, pois, o corpo coletivo se manifesta no terreno das interações, na elaboração e manutenção de uma ordem social, no enquadramento de concepções religiosas, jurídicas, político-econômicas e culturais, bem como em condições de contatos, assimilações, conflitos e confrontos com outras unidades coletivas. Esse cenário de identificação e interações entre o “eu” e o “outro” no tempo, cerne das narrativas e dos estudos históricos, posiciona o corpo ao longo da História em diferentes condições, às quais contribuem

para uma escalonagem de manifestações, temporalidades, permanências, rupturas, percepções e metamorfoses.

Dessa maneira, identificamos que essa pluridimensionalidade que o corpo assume em sua condição histórica reflete nas concepções de corpo e sociedade no tempo presente, se manifestando no universo simbólico, nos espaços e nas aulas de História, tanto como tema a ser refletido como na dimensão corporal dos indivíduos envolvidos. Portanto, analisamos alguns desdobramentos do corpo ao longo do tempo, dentro de uma ótica global, a fim de apresentar olhares e procedimentos aos quais o corpo foi submetido, buscando, com isso, compreender a dinamicidade que o envolve.

No entanto, é importante, antes de qualquer coisa, evidenciar que o corpo assume figura central nos processos históricos e que as temporalidades e cenários aqui apresentados são planos de fundo numa análise das metamorfoses de sua trajetória, sem, não obstante, reduzir ou ignorar outras demandas que orbitam sobre o tema. De forma elucidativa, compreendemos a importância de relacionar o corpo em alguns contextos, tanto na perspectiva europeia, com seus reflexos ou incursões em algumas temporalidades, como no cenário brasileiro como campo de imposições, batalhas, resistências, liberdades e identidades.

Partindo dessa lógica, percebemos que o corpo transitou por séculos como emblema físico, material e espiritual, de onde se pode identificar a tradição cristã no contexto europeu e nas regiões onde o eurocentrismo se impôs. Na Europa medieval, por exemplo, o corpo era visto como algo sublime e único na composição do ser humano, um cosmo marcado pelo sagrado, pelo forte simbolismo físico e pelo conflito com a profanação da carne e ao mesmo tempo como local social e de interação (LE GOFF; TRUONG, 2006, p.36).³

Do século XIV ao XVII, o corpo foi palco de novas leituras e marcado por questões sociais e científicas. A invasão do corpo, fruto das investidas da medicina, como a dissecação de cadáveres e os estudos anatômicos, representou, sob alguns olhares, uma violação do sagrado e do próprio ser que se materializava nesta unidade física.⁴ Além disso, o corpo passou a expressar signos estéticos e simbólicos de uma sociedade estratificada, exibindo elementos de

³ Rodrigues (1999) apresenta o corpo medieval como linguagem, sensibilidade e acesso ao mundo, tratando-o como algo em constante diálogo com universo social e sendo absorvido por ele através de sentidos e sensações. Além disso, este corpo expressava-se nas mais diversas nuances físicas, sexuais, fisiológicas e carnavais, por outro lado, também marcado como um local simbólico do divino e do sacramental.

⁴ Segundo Sant'Anna (1995), é interessante ressaltar que as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais dessa tendência colaboraram para uma redefinição do corpo ao longo dos séculos seguintes, não só categorizando sua relevância pautada num viés político de controle, como também levando o indivíduo a ser identificado sob um duplo olhar, a dualidade composta pela unidade transcendental e pensante (alma) e pelo elemento físico-orgânico (carne/corpo), sendo este último considerado o elemento menos humano do sujeito, ou seja, o corpo como parte física não era nada além de um corpo.

diferenciação dos sujeitos, como a posse e o uso de determinados ornamentos, as funções sociais às quais os indivíduos desempenhavam e a representação e eternização de suas imagens edificadas por meio de pinturas, esculturas e estátuas, sendo estes, demarcadores de poder (RODRIGUES, 1999, p.177).

No entanto, é de extrema importância compreender que o corpo também representou, neste contexto, o canal de identificação, definição e (re)significação dos sujeitos em suas relações para além da Europa, sobretudo pela ampliação dos contatos entre coletividades a partir dos processos mercantis, colonizadores e diaspóricos. Nesse horizonte, o corpo representou o elemento balizador inicial de leitura, identificação e categorização possibilitadas pelo contato entre o “eu” e o “outro”, alcançando um valor referencial condicionante a imposições entre corpos, como observamos nas relações entre os viajantes europeus e as múltiplas sociedades e culturas com as quais se depararam.

Segundo Amantino (2011), no primeiro contato entre os navegadores portugueses e os nativos americanos nos séculos XV e XVI, ficou evidente a rápida categorização do “outro” a partir dos elementos corporais identificados, como podemos averiguar, por exemplo, nas inúmeras referências aos corpos indígenas descritas na Carta do Achamento escrita por Pero Vaz de Caminha.⁵

A contar pelo número de vezes em que o escrivão fez referências aos corpos indígenas, este parece ter sido um dos mais impactantes. Apesar do espanto pela nudez, acreditavam que seria um corpo sem pecado, porque tais seres não conheciam maldade. Chegaram a essa rápida conclusão apenas observando seus corpos e comportamentos. (AMANTINO, 2011, p.15).

Nas primeiras décadas do Brasil colonial, contexto que se evidencia forte intercâmbio entre colonizadores e os povos originários, diversos documentos históricos apresentam análises e construções sobre os indígenas a partir de suas relações com seus corpos e com os corpos dos outros. As pinturas corporais, indumentárias, rituais antropofágicos, nudez e diversos outros elementos que compõem o amálgama cultural indígena, ao longo do processo histórico das relações de dominação, despertavam nos colonizadores uma preocupação com o controle, a utilidade e a destribalização dos corpos indígenas, desenvolvendo a partir da escravização a solução para o projeto de civilização que vinha a ser construído nas terras atlânticas (AMANTINO, 2011, p.40).

⁵ Caminha, *Carta de Pero Vaz de Caminha a el rei D. Manuel I sobre o achamento do Brasil*. Este documento encontra-se, atualmente, no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Lisboa, Portugal.

Não foi diferente com a inserção forçada de um grande contingente de povos africanos no território americano, quando, submetidos a violências de todos os tipos no contexto que envolve a diáspora transatlântica. No Brasil, seus corpos foram território de dominação, curiosidade, desprezo e determinação punitiva por meio do trabalho compulsório e da égide religiosa imposta na colônia, como presente na especulação bíblica que associava os escravizados negros aos descendentes de Cam, filho de Noé, e por isso os reduzia socialmente, justificando sua punição a partir da escravização, ao desprezo e cobiça pelo exotismo de seus corpos e de inúmeras investidas e utilidades na empresa colonial (PAIVA, 2011, p.70).

Nessa conjuntura, os corpos indígenas, negros e mestiços representaram a própria colonização, pois materializavam a realidade em construção nos trópicos sob a forma de uma ordem social, novos costumes e inscrições (RASPANTI, 2011, p.185)⁶. Não obstante os fatores de dominação, a unidade corporal na sociedade colonial também representou terreno de luta, resistência e preservação de suas identidades, manifestando uma condição ativa e de insubordinação ao processo imposto sobre sua existência, como identificamos em traços corporais como no uso de adereços, penteados, gestos, linguagens e outros artefatos da cultura negra e indígena. Associado a isso, encontramos no olhar de Haesbert (2020), a ênfase de que o corpo não é um elemento neutro na dimensão social, sobretudo quando compreendemos as dinâmicas da sociedade sob os olhares de poder, onde é possível identificar estratégias, táticas e instrumentalizações de uma política sobre os corpos. A isso, Foucault (2008) caracteriza o “corpo político” como elemento que reforça, interliga e expressa relações de poder e de saber dos corpos humanos, conduzindo-os à sua objetificação como ponto de disciplinarização e saber social, assim como a inscrição de resistência e busca pela liberdade em suas ações.

Nos horizontes dos séculos XVIII e XIX na Europa e nas regiões sobre suas influências, a construção de uma sociedade estigmatizada por transformações econômicas e culturais, implicou diretamente num novo olhar e em novas formas de diálogo entre os sujeitos e seus corpos, alargando o terreno de rupturas e permanências. Nesse cenário, Vigarello (2016) ressalta que o corpo assumiu uma posição sensível e funcional, passando a ser visto em sua capacidade de transformar a natureza, produzir mudanças e mercadorias, manifestar-se artisticamente e ser um local onde se evidenciaria o progresso a partir das concepções de trabalho e consumo.

⁶ Segundo Márcia Raspanti (2011), o Novo Mundo era um local em que os corpos possibilitavam identificar, por meio de suas indumentárias, a posição e a condição social dos indivíduos, formando uma intrincada e complexa rede social, capaz de definir origens, função e classe social.

Em contrapartida, os louros para os avanços advindos com as descobertas científicas, a ampliação das redes e as novas formas de comunicação, a criação de estratégias de movimentação de mercado e a demarcação de uma nova noção de poder sobre o mundo e seu potencial para constantes transformações foram conferidas à parte intelectual do ser.⁷ O corpo físico, nesse período, foi associado às materialidades e sua representação passou a ser vinculada ao signo do trabalho, da possibilidade de tração e transporte, de suas razões funcionais, técnicas e militares, ou seja, passou a ser percebido como “corpo-máquina”, um equipamento ou ferramenta auxiliar dos meios de produção, uma força a ser construída e explorada. Nesse contexto, foi edificada uma necessidade de desenvolver e ao mesmo tempo limitar a “máquina corporal”, uma vez que esta revelava condições reais de transformar os espaços e as relações sociais (FOUCAULT, 1999, p. 297).⁸

No entanto, é no limiar do século XX e nas décadas que se seguem, que diversos fenômenos sociais surgiram para dilatar o campo das manifestações corporais para além da economia e saúde. A popularização de escolas de educação básica e centros de ensino, o desenvolvimento de tecnologias médicas e de procedimentos voltados para os cuidados com o corpo, a difusão das manifestações esportivas no âmbito do lazer e da performance, a democratização da arte e de espaços de entretenimento, a construção de locais de convivência e recreação, o estreitamento geográfico possível com novos meios de transporte e comunicação expandiram as manifestações da corporalidade na sociedade e, a partir de então, colaboraram para uma múltipla e complexa forma de se conceber os corpos em sua historicidade e condição fenomenal (FERNANDES; BARBOSA, 2016, p.75).

Concomitante ao progresso e às possibilidades de se perceber o corpo numa dimensão menos sacral e mais existencial, o século XX foi também palco de acontecimentos que marcaram uma nova etapa para os corpos. Conflitos bélicos representaram tensões entre nações, ideologias e sociedades, nesse processo os indivíduos, numa perspectiva de corpo individual e coletivo, foram brutalmente objetificados, exterminados, subcategorizados, reposicionados e (re)significados. Identificamos, com isso, que os caminhos percorridos pelo corpo e seus mais diversos significados encontraram nessa temporalidade uma bifurcação que

⁷ Vigarello (2016), ao analisar as percepções sobre o corpo no transcorrer do universo clássico, apresenta a ideia de que só a alma, definiria a configuração do “ser o que é” do sujeito. Ao corpo físico, restaria sua condição de estrangeiro apêndice do sujeito, uma presença que estaria sempre mantida num distanciamento do “ser”.

⁸ Foucault (1999), ainda, evidencia que foram elaborados ambientes institucionalizados como as prisões, as fábricas, as escolas, os regimentos militares e os hospitais com a finalidade de docilização dos corpos. Assim, a escala disciplinar estabelecida aos corpos refletiu diretamente em seus comportamentos, gestos e espaços de interação.

ora o transportara para um cenário de conquistas, lutas e liberdades, ora reforçou a necessidade de seu biocontrole, edificando processos institucionais de vigilância e disciplina.

Segundo Fernandes e Barbosa (2016), o contexto sociocultural que delineou o século XX, como a cultura de massa e o consumismo desenfreado, propôs ao indivíduo novos significados a sua corporalidade, ao mesmo tempo que dispensou o corpo de parte de sua funcionalidade produtiva e abriu caminhos para que as novas tecnologias e necessidades direcionassem seus olhares para outras esferas sociais como a educação, a estética, o consumo, o entretenimento, as artes e o lazer. Segundo Le Breton (2012), essas mudanças ocasionaram a ênfase da subjetividade humana, elemento este que colocou o corpo numa categoria de propriedade, que foi manuseada, transformada, esculpida, exibida e ressignificada concomitante os signos sociais, ao mesmo tempo em que se entrelaça e mergulha na sensibilidade, no hedonismo e nos desejos individuais.

De acordo com Sant'Anna (1995), as alterações nos comportamentos humanos e as novas formas de se relacionar com a massificação de produtos que chegaram em avalanche ao longo do século XX e XXI, colocaram sob o indivíduo a tarefa de marcar sua presença no mundo a partir de um elemento que o tornasse único e diferenciado dos outros corpos, que emanasse o princípio gerador da particularidade individual. Esta subjetividade, influenciada pela contemplação do visual, do anatômico, do diverso, da aparência, entre outros elementos, construiu e fortaleceu, ao longo desse período, a presença do corpo como palco de sua obra modeladora e identitária.

Apesar dessa nova significação, é importante enfatizarmos que o corpo não perdeu, exatamente, sua função produtiva, mas se redimensionou em novos caminhos para a corporalidade, que necessita, nessa realidade, de saúde para realizar suas atividades laborais e de condições de manter-se estável e interligado com elementos que o firmem diante de padrões modeladores. Segundo Foucault (1979) e Nóbrega (2010), o século XX se torna marcado por investimentos de poder sobre o corpo numa relação de controle-estimulação, assim, a materialização do poder se volta para uma recuperação do corpo através de estratégias como a medicina, a estética, a publicidade, as técnicas de aperfeiçoamento e cuidado da saúde corporal e outros fatores que revelam um corpo cheio de possibilidades.

Portanto, este corpo metamórfico que dialoga ou se interliga aos mecanismos de controle e poder, encontra, em diversas instituições, cenários de transformação voluntária ou compulsória que o identificam na ambiguidade sujeito-objeto e que procuram significá-lo no conjunto de normas que sustentam as estruturas de seus regimentos. Essa condição de

materialidade em constante transformação posiciona o corpo, elemento tão comum a todos os indivíduos, como terreno de sensibilidade e resistência às redomas institucionais que o cercam, ao mesmo tempo que estruturam ferramentas que o conduzem para a liberdade.

Destarte, na medida em que analisamos os percursos, as atenções e as inclinações sobre as quais o corpo foi submetido em sua historicidade, identificamos a importância de sua consideração no ensino de História. Assim sendo, quando analisamos as escolas como um veículo institucional, percebemos que seus espaços e sua organização fisiológica são visivelmente assentados nas relações que primam pela modelagem e poder sobre os corpos, seja na dimensão do indivíduo seja na coletividade (FOUCAULT, 2008, p.25-26). Essa característica, no entanto, não reduz os corpos ali presentes a uma condição passiva nas experiências vivenciadas, pelo contrário, a partir da sua existência e dos procedimentos desenvolvidos nas aulas de História, os sujeitos podem decodificar os significados de seus corpos, identificando e gerando com isso cenários de rupturas, resistências, reformulação, lutas e liberdade (GONÇALVES, 2012, p.153).

Para tanto, consideramos importante a compreensão de como essas relações dialéticas podem se efetuar e onde se localizam as ferramentas que reforçam a supervisão e orientação sobre os corpos nas escolas, como nos regimentos internos, na arquitetura dos prédios, nas estruturas curriculares, nos discursos presentes nos livros, nos temas geradores de discussão, nas abordagens docentes, na organização espacial dos estudantes e demais membros da comunidade escolar nos espaços de aprendizagem, no gerenciamento do tempo, na categorização dos estudantes por rendimento e na docilização dos corpos por mecanismos disciplinadores, acrescentando, inclusive a própria associação entre disciplina, silêncio, inércia corporal e aprendizado (GONÇALVES, 2012, p.34).

Esse conjunto, que pode ainda se estender quando analisamos especificamente cada unidade escolar, modela os movimentos corporais dentro do que se é aceitável e reprime emoções e sentimentos que revelam o pessoal e o subjetivo, tornando, muitas vezes, o aprendizado dissociado do eu corporal e numa maior proporção diretamente ligado a aprendizagem de conteúdos, como afirma Gonçalves (2012):

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo. O conhecimento do mundo é feito de forma fragmentada, abstrata, distribuído em diferentes disciplinas, limitadas a um horário prefixado e restrito. A quantificação e a mensuração são os instrumentos mais adequados para

conhecer o mundo. O próprio aluno torna-se objeto de mensurações quantitativas, na avaliação de uma aprendizagem que privilegia, sobretudo, operações cognitivas. (GONÇALVES, 2012, p.34).

Partindo dessa premissa, é possível que, lamentavelmente, o ensino de História, em seus procedimentos didáticos no ambiente escolar, seja apresentado ou se concretize como axioma de um processo dedicado, ou até mesmo exclusivo, da “mente”, do exercício de “pensar” e “refletir” como elemento meramente cognitivo, separado do corpo, ocasionando, fadidamente, a subcategorização ou a desconsideração dos campos sensoriais, emocionais, representativos e simbólicos inerentes a cada indivíduo ali presente.

Nesse sentido, é evidente que percorrer os estudos sobre o corpo e relacioná-lo ao ensino de História é uma tarefa instigante, sobretudo quando passamos a compreender a própria humanidade, em sua condição corporal, como um artefato do tempo. Assim, pensar o corpo para além de sua estrutura biológica e saber alcançá-lo no ensinar História é abrir as portas para traçarmos caminhos cujos trajetos levam a locais inexplorados, e nos proporciona olhar para a própria existência de forma mais sensível e significativa.

1.2 O corpo como elemento da aprendizagem em História

Após analisarmos as trajetórias pelas quais o fenômeno corpo e suas complexidades se manifestaram ou foram categorizados ao longo do tempo, consideramos possível e fundamental pensarmos o ensino de História como um mecanismo capaz de identificá-los, relacioná-los e inclui-los nos procedimentos de aprendizagem e na geração de conhecimento. Assim, reforçamos a presença do corpo e da corporalidade nas escolas e no ensino de História como uma dimensão que viabiliza superar a concepção, muitas vezes limitada, de que a aprendizagem se efetiva exclusivamente no campo das ideias e/ou se apresenta como resultado da materialização de poderes e regimes disciplinares nas escolas.

Nesse sentido, compreendemos que é necessário, inicialmente, identificar as aberturas e as possibilidades de perceber, incluir e valorizar a presença do corpo e da corporalidade no ensino de História como um canal que reforce a aprendizagem. Portanto, se faz necessário considerar que esta aprendizagem no contexto escolar é um processo cognitivo, mas que se estrutura em sinergia com os corpos e as corporalidades dos estudantes e professores, além de ser diretamente relacionada a procedimentos organizados, intencionais e correlacionados às condições que envolvem a própria conjuntura social.

Partindo dessa premissa, concebemos que a aprendizagem em História e sua identificação com as questões corporais, sobretudo ao aceitarmos o ensino como um exercício intencional, resultam de procedimentos ligados aos estudantes, ao currículo e ao trabalho docente. Assim, recorreremos aos documentos que balizam e regem a educação no Brasil, no caso, a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB⁹ e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹⁰, para verificar em que medida o corpo e a corporalidade são apresentados, considerados, permitidos e inseridos nas intenções educacionais e no ensino de História, bem como analisar sua conexão com uma engrenagem educativa preocupada com o desenvolvimento dos estudantes e com a significação da aprendizagem dos saberes escolares.

Portanto, é fundamental admitir que as ações educativas guiadas pelos documentos reguladores e organizadas nas diferentes realidades e níveis de ensino, devam-se imperativamente aos estudantes, alvo da própria existência da escola como instituição social. Assim, os processos educacionais nesses espaços se arquetam conforme as especificidades das diversas etapas de maturação desses atores, ou seja, em harmonia com as fases de desenvolvimento nas quais se encontram. Ao pensarmos um ensino de História conectado às potencialidades corporais dos estudantes, focamos nossa atenção para a última etapa educacional, o Ensino Médio, pois nesta fase os indivíduos se encontram no processo de transição tanto educacional quanto biossocial, pois estão amadurecendo como organismos vivos e como sujeitos sociais, além de estarem encerrando o ciclo da sua formação na educação básica, ou seja, se configuram como um público em transição para a maioria, e em alguns casos, envolve também indivíduos já enquadrados na fase adulta.

Na BNCC, essa população é apresentada como “juventudes”¹¹, termo utilizado para se referir a um corpo coletivo, que em meio a suas especificidades se tornam similares no que diz respeito ao processo de transição no qual se encontram, ou seja, entre os conhecimentos elementares adquiridos no Ensino Fundamental e os possíveis percursos que os conduzirão ao mundo do trabalho e/ou ao horizonte universitário (BRASIL, 2018, p.462-463). Conforme o documento:

⁹ Em seu primeiro artigo, a LDB apresenta sua concepção de educação e deixa transparente nos incisos 1 e 2 que a lei nacional disciplina sobre a educação básica escolar, ou seja, aquela diretamente atrelada aos processos institucionais, mas com direta ligação com o mundo do trabalho e as práticas sociais.

¹⁰ Documento que instrumentaliza a organização da aprendizagem no ensino básico do Brasil, tendo sua versão inicial apresentada em 16 de setembro de 2015 e sua homologação em 20 de dezembro de 2017. Sua existência atende a necessidade já reconhecida na Constituição Federal de 1988, que delibera sobre a fixação de conteúdos mínimos a serem desenvolvidos no ensino básico do país, em sintonia com o respeito às dimensões artísticas, culturais, regionais e nacionais.

¹¹ O documento ressalta a não categorização exata da população atendida no Ensino Médio, pois considera como referência a heterogeneidade e as particularidades dos sujeitos nessa jornada escolar.

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. (BRASIL, 2018, p.463)

É por esta ótica que identificamos na BNCC uma inclinação para um olhar mais atento aos indivíduos, onde currículos, espaços escolares e procedimentos necessitam ser organizados de forma a promover o respeito à diversidade e à humanidade de cada um, suas historicidades e trajetórias socioculturais, bem como seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p.463). Por esta razão, compreendemos que o corpo e a corporalidade se materializam como elementos de aprendizagem em História no Ensino Médio, dando sentido e abrindo caminhos para possibilidades de alcances mais amplos nos trabalhos desenvolvidos nas aulas e nos espaços escolares. Segundo Silva (2016), a corporalidade é um canal de acesso para a aprendizagem, pois esta, mesmo quando associada diretamente às faculdades mentais ou aos mecanismos cognitivos, parte do corpo, pois o conjunto de estruturas fisiológicas que permite uma apreensão do mundo, como o sistema nervoso e os sentidos, está em alguma parte do organismo e, na verdade, é o próprio corpo. Consoante a isso, é importante destacar que para além das estruturas anátomo-fisiológicas, o corpo é um espaço de interações, aprendizagens, organização e manifestação de conhecimentos, identidades e saberes, ou seja, é “(...) em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superfície de projeção passível de unir as mais variadas formas culturais.” (LE BRETON, 2012, p.29).

Ainda nessa perspectiva, Nóbrega (2010) ressalta que é preciso admitir que a condição existencial do corpo nas escolas e toda sua teia de possibilidades fazem parte da educação. Assim, os sujeitos presentes no ambiente escolar, sejam eles os educadores, as juventudes ou a comunidade, encontram, a partir da corporalidade, condições de demarcarem sua presença no processo educacional, pois todo o arcabouço de relações, experiências, manifestações, leituras e interpretações do mundo, partem dos significados decifrados pelas complexidades que englobam seus corpos.¹²

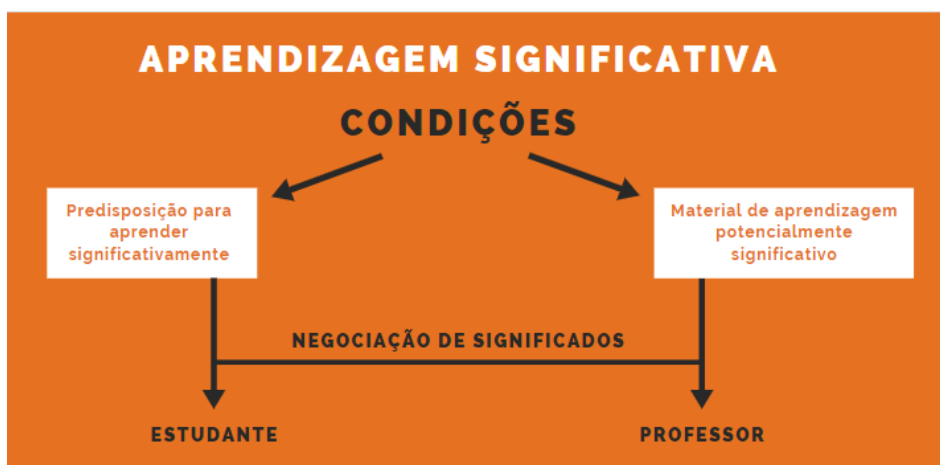
Com base nisso, enfatizamos que pensar o ensino e a aprendizagem em História a partir do corpo e da corporalidade nos faz caminhar por trilhas incomuns, reflexivas e

¹² Merleau-Ponty (2004) reforça que a corporeidade é o meio pelo qual os indivíduos traduzem sua essência nas experiências as quais se submetem, ou seja, é através de seu corpo que os sujeitos sentem, dialogam e se fazem presentes nas relações com o “outro” e com o mundo, atribuindo a isso juízos de valores, significados e representatividade.

desafiadoras no sentido de propor caminhos que alcancem as potencialidades presentes nas juventudes ao longo do Ensino Médio. Para esta análise, apoiamos-nos na teoria da assimilação da aprendizagem e retenção significativas elaborada por David Ausubel (2003), também conhecida como teoria da aprendizagem significativa¹³; nos olhares e reflexões sobre ela presentes nos estudos de Moreira (2011) e Coelho, Marques e Souza (2019); assim como nas concepções sobre o ensino e aprendizagem em História apresentadas nos estudos de Barca (2001; 2006; 2007), Bittencourt (2008), Lee (2006; 2016), Seffner (2001) e Soares Júnior (2019).

De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa, se relaciona à capacidade de associação entre os conhecimentos prévios que os estudantes possuem e os conhecimentos que subordinam ou são subordinados a estes, que se organizam mediante as condições presentes nas aulas, os materiais utilizados e seus procedimentos (Figura 1). Ou seja, a aprendizagem significativa é um processo cognitivo, ligado aos conhecimentos preexistentes nos estudantes e os novos conhecimentos, que se apresenta mediante as condições que conectam a motivação para aprender inerente aos aprendizes, os materiais potencialmente significativos propostos pelo professor e a negociação entre esses elementos e os sujeitos presentes nos procedimentos (COELHO; MARQUES; SOUZA, 2019, p.01).

Figura 1 – Condições para aprender – Teoria ausubeliana.



Fonte: Elaborado pelo autor.

¹³ A teoria da aprendizagem significativa foi desenvolvida por David P. Ausubel na década de 1960 e reorganizada por ele em 2003 (COELHO; MARQUES; SOUZA, 2019, p.01). Tal abordagem considera os elementos “aquisição” e “retenção” de conhecimentos como o cerne da teoria, onde fatores como os conhecimentos prévios dos estudantes se relacionam com materiais potencialmente significativos e novos conhecimentos apresentados nas estratégias educacionais, possibilitando a aprendizagem de novos conhecimentos, bem como sua consolidação na memória (AUSUBEL, 2003, p.01).

Essa teoria, aprimorada pelo próprio Ausubel, permite pensar uma aprendizagem que tenha significado aos estudantes, que seja facilitada pelo uso de conceitos e linguagens, bem como venha ser assimilada e retida na memória, sendo facilmente resgatada. Não obstante, Moreira (2011) amplia as potencialidades do olhar ausubeliano quando o associa a outras teorias da aprendizagem, sendo as linhas construtivistas e humanistas de Lev Vygotsky, Joseph Kovak e D. Bob Gowin as que mais apresentam conexão com a proposta de uma aprendizagem ancorada nas possibilidades do corpo e da corporalidade.

No desenvolvimento da aprendizagem no enfoque vygotskyano¹⁴, existe uma relação direta entre os processos mentais que conduzem a aprendizagem com os processos sociais, históricos e culturais dos estudantes, assim o desenvolvimento da aprendizagem ocorre em nível social e se fortalece no interior dos sujeitos através da mediação realizada por instrumentos e signos, que são introjetados e significados a nível de conhecimento (MOREIRA, 2011, p.31). Nessa perspectiva, a associação dos signos e instrumentos à condição social dos educandos pode ser compreendida, no olhar ausubeliano, como o universo de conhecimentos prévios que conduzem à aprendizagem significativa.

Quanto a ligação entre esse pensamento e a aprendizagem em História, Barca (2001) e Bittencourt (2008) consideram que os estudantes já chegam na escola com alguns conhecimentos sobre a História, introjetados ao seu conjunto de saberes através de fontes como a família, a comunidade local e os meios de comunicação, e que, mesmo desorganizados ou fragmentados no processo cognitivo, esses conhecimentos precisam ser considerados pelo professor, que ajudará, a partir dos procedimentos de ensino-aprendizagem, a torná-los mais elaborados. Bittencourt (2008) reforça, ainda, que a História escolar precisa considerar como relevantes esses conhecimentos históricos dos educandos adquiridos nas suas experiências cotidianas, não negligenciando sua existência ou menosprezando suas origens, mas os significando a partir dos conceitos atrelados aos conhecimentos históricos estudados. Lee (2006), por sua vez, nos revela que a correlação de saberes, de interpretações e de diálogos no processo de aquisição do conhecimento, é uma etapa fundamental para a aprendizagem em

¹⁴ “Na ótica vygotskyana, a internalização de significados depende da interação social, mas, assim como na visão ausubeliana, eles podem ser apresentados ao aprendiz em sua forma final. O indivíduo não tem que descobrir o que significam os signos ou como são usados os instrumentos. Ele se apropria (reconstrói internamente) dessas construções via interação social. (MOREIRA, 2011, p. 32).

História, de modo que os conhecimentos históricos encontrem significado na vida cotidiana dos indivíduos envolvidos.¹⁵

Nessa direção, Barca (2001) enfatiza que a aprendizagem em História se processa em contextos concretos, nos quais os conceitos e os conhecimentos aprendidos precisam fazer sentido aos estudantes e que haja direta relação com os fatores cognitivos para a aprendizagem. E é nesse contexto, portanto, que o corpo e a corporalidade assumem lugar de signos e instrumentos condutores ao conhecimento, pois a estrutura corporal e suas manifestações carregam significados, marcas e saberes do meio social que são inseridos na escola e nos processos educacionais. Portanto, o corpo passa a ser o ponto de conexão dos sujeitos com o meio social e o lugar da aprendizagem, e por meio da corporalidade o conhecimento histórico alcança sentido e possibilidades frente sua capacidade de perceber, refletir e transformar a sociedade.

No que tange a associação entre a teoria ausubeliana e o pensamento humanista de Joseph Kovak, Moreira (2011) ressalta que a aprendizagem não se efetiva apenas na cognição, mas se expressa na afetividade, nas ações emocionais e no comportamento guiado por estas. Portanto, o aspecto “predisposição para aprender significativamente”, que Ausubel (2003) estabelece como uma das condições centrais para o processo de aprendizagem, demonstra que há um fator afetivo-emocional representado pelo envolvimento sentimental do estudante com os materiais, o professor e os procedimentos.¹⁶

O corpo, nesse sentido, é a unidade que permite aos estudantes sentirem e perceberem o mundo, os conhecimentos e as outras pessoas, sendo, no processo educacional a experiência vivida do conhecimento, pois é a realidade corporal que conduz os sujeitos ao exercício da reflexão, dos desejos, do pensamento, das narrativas, da imaginação, da memória e da aprendizagem (NÓBREGA, 2010, p.11). Segundo Le Breton (2012) e Vigarello (2016), esse corpo sensível é o eixo de relação dos indivíduos com a realidade, é o local de sensação,

¹⁵ “Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história.” (LEE, 2006, p.136).

¹⁶ “Para Novak, uma teoria de educação deve considerar que seres humanos pensam, sentem e agem e deve ajudar a explicar como se pode melhorar as maneiras através das quais as pessoas fazem isso. Qualquer evento educativo é, de acordo com Novak, uma ação para trocar significados (pensar) e sentimentos entre aprendiz e professor. (...) Mas Novak se refere também a uma troca de sentimentos. Um evento educativo, segundo ele, é também acompanhado de uma experiência afetiva. A predisposição para aprender, colocada por Ausubel como uma das condições para a aprendizagem significativa, está, para Novak, intimamente relacionada com a experiência afetiva que o aprendiz tem no evento educativo.” (MOREIRA, 2011, p. 36).

experimentação e comunicação que ao mesmo tempo aproxima, se distancia, sente e avalia as coisas, não sendo, portanto, sob nosso olhar, elemento indiferente ou ausente da aprendizagem.¹⁷

Portanto, o corpo e a corporalidade precisam ser encarados como canais expressivos da sensibilidade, das emoções e das relações afetivas entre as juventudes nos processos educacionais, pois, a predisposição para aprender significativamente assume no corpo sensível um papel fundamental para a aprendizagem em História. Sob este olhar, o professor precisa elaborar cenários e estratégias que estimulem os educandos, de forma que haja afetividade e interesse para a aprendizagem significativa dos conhecimentos históricos, considerando, inclusive, materiais, instrumentos e procedimentos que ultrapassem o livro didático e o exercício da leitura e escrita, pois como seres humanos, os estudantes percebem a realidade e se expressam sob diferentes linguagens e canais (SEFFNER, 2001, p.42).

Não obstante, Moreira (2011) também nos permite identificar o corpo e a corporeidade como elementos da aprendizagem em História quando nos apresenta a relação entre a teoria ausubeliana e o pensamento educacional de D. Bob Gowin, que identifica três elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem: professor, materiais educativos e aprendiz. A relação entre essas três unidades funciona na medida em que o professor e os estudantes compartilham significados com base nos conhecimentos integrados nos materiais curriculares com os saberes prévios que os aprendizes carregam consigo. A partir disso, os estudantes precisam manifestar sua motivação para aprender, captando e compartilhando conhecimentos com o professor e os demais sujeitos do processo, até que seja percebida uma significação da aprendizagem (MOREIRA, 2011, p.38-39).

A corporalidade, nesse aspecto, assume condição de aprendizagem em História, quando associada à participação efetiva do estudante no processo de construção, captação e compartilhamento do conhecimento histórico com o professor e os colegas, partindo da ideia de afetividade e interesse pessoal, ou seja, a incorporação do processo (SOARES JÚNIOR, 2019, p.176). Moreira (2011), ressalta também que para aprender significativamente, o estudante precisa manifestar disposição para associar ao seu processo cognitivo os significados percebidos nas relações e nos materiais utilizados no processo educacional, ou seja, para

¹⁷ “(...) o fundamento corporal se complexifica, ele deixa de ser simples sensação, se desloca, faz-se imagem, torna-se representação, participa de um si que não pode mais pensar-se sem o corpo, transformando esse corpo em vertente reflexiva, fonte de manifestações e efusões, lugar de ideia e afetos. O corpo pode assim revelar uma história íntima, um conflito passado, uma emoção de carne. (VIGARELLO, 2016, p.13)

Gowin, o ato de aprender significativamente é resultado de um esforço intencional por parte do estudante na medida em que os conhecimentos são captados e reconhecidos.¹⁸

Nessa ótica, Soares Júnior (2019) enfatiza a importância de refletirmos a consideração do corpo, marca do sensível, como elemento enfático no processo de aprendizagem em História, pois ao pensarmos a escola, a sala de aula e os procedimentos em torno do ensino, a relação entre professor, estudante e material é uma tríade marcada pela presença fundamental dos sujeitos, é o momento em que eles pensam, percebem e sentem. Nessa relação triangular, não há como abandonar a humanidade dos indivíduos, suas historicidades e suas conexões com os conteúdos em geral e com o próprio exercício de aprender em contato com o outro. Como afirma Nóbrega (2010, p.87): “Corpo, afeto e linguagem são organizadores da nossa condição humana, de nosso encantamento sensorial e histórico na infinita tarefa de imprimir sentidos aos acontecimentos.”

Quando consideramos o contexto social, os conhecimentos prévios, a afetividade junto aos procedimentos, materiais e atores do processo, assim como a motivação como marca do interesse pelo aprender, podemos considerar que a aprendizagem em História está relacionada ao universo sensível, seja pela própria condição corporal das juventudes, seja pela dimensão que os conhecimentos assumem em seu campo sensorial-cognitivo. A teoria da aprendizagem significativa complementada por outros olhares teóricos, portanto, ao ser associada ao ensino-aprendizagem em História e sua relação com o corpo e a corporalidade, nos permite compreender que a construção do conhecimento histórico é um processo para além da linguagem verbal, não mais refém do exercício da leitura e escrita, mas efetivado nas sensações, afetividades, experiências e procedimentos que oferecem sentido ao sujeito em sintonia com sua realidade (SOARES JÚNIOR, 2019, p.176).

Guiados por isso, ao analisarmos a proposta educacional da LDB sob o viés do corpo e da corporalidade, conseguimos identificar uma concepção de educação institucionalizada que concebe os estudantes como seres complexos, sociais e com demandas e necessidades diversas. Nessa perspectiva, a Educação não pode ser delineada como um conjunto fragmentado em partes que se complementam na busca por um todo “integral”, mas sim, deve ser revelada e consolidada como um fenômeno unificado das diversas esferas que compõem os indivíduos em direta relação com os outros e com o meio que o circunda, como podemos identificar no Art.1º da Lei nº 9.394/96:

¹⁸ Moreira (2011), enfatiza que a teoria de Gowin coloca o exercício da captação de significado antes da efetivação da aprendizagem significativa, sendo esta um resultado intencional do estudante a partir de sua predisposição para aprender, ou seja, verifica-se aí uma direta ligação com a teoria de Ausubel.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 2020, p.8).

Partindo do referido artigo, o corpo e a corporalidade podem ser identificados como um imperativo educacional, pois é apresentada uma visão diretamente ligada à conexão entre o processo educacional e o arcabouço de experiências individuais e coletivas que se desenvolvem no e pelos sujeitos, desde o ceio familiar até os percursos que os conduzem ao exercício operacional no universo socioeconômico. Sob esta ótica, os estudantes são compreendidos como atores sociais e não como um organismo biológico, uma mentalidade a ser alcançada ou um cérebro a ser inundado de conceitos técnico-científicos. Dessa maneira, ao pensar uma educação com um olhar pluridimensional, a lei máxima do país, no que tange a formação educacional da população, fornece abertura para se alcançar o ser humano em sua totalidade, ou seja, em seus corpos.

Sob essa lógica, encontramos nos princípios educacionais da LDB aspectos que apontam para a colaboração da corporeidade na efetivação da educação e do ensino de História. Entre os treze princípios educacionais apresentados no documento, os itens I, X, XI e XII (Quadro 1), revelam elementos que articulam a presença da corporalidade nos processos de ensino e aprendizagem, que se conectam especificamente com o ensino de História, seja na identificação do corpo como uma unidade existencial do ser no espaço escolar, percebido nas condições de acesso e permanência no ambiente institucional; seja como um sujeito em constante diálogo com o meio social ao qual faz parte, abrangendo suas experiências e suas atividades cotidianas como fatores relevantes; ou como um corpo que carrega marcas, processos, temporalidades, territórios, lutas e significados de sua ancestralidade em seus aspectos físicos-culturais; ou simplesmente como um sujeito que encontrará no ensino escolar suporte para sua formação integral, incluindo a atuação social e a execução de tarefas trabalhistas em etapas futuras de sua vida.

**QUADRO 1. ARTIGO 3º DA LEI Nº 9.394/96 – PRINCÍPIOS QUE BASEIAM O ENSINO NO BRASIL
RELACIONADOS À CORPORALIDADE**

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- X – Valorização da experiência extraescolar;
- XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – Consideração com a diversidade étnico-racial;

Fonte: BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

Em diálogo com esses princípios, identificamos nas abordagens de Fernandes e Barbosa (2016), Le Breton (2007), Vigarello (2016) e Nóbrega (2010), que na aprendizagem, seja ela vinculada ao ensino formal ou às relações cotidianas, a corporalidade e a associação das coisas se configuram a partir dos elementos acoplados entre o orgânico, o sensível e o social, ou seja, na esfera da demarcação espaço-temporal, das sensações, das percepções e das emoções que estruturam uma leitura do mundo a partir da combinação das sensibilidades com a cognição.¹⁹ No que se refere a aprendizagem em História, as considerações de Barca (2001), Lee (2006), Bittencourt (2008), Soares Júnior (2019) e Seffner (2001) nos permitem identificar que as experiências históricas e sociais permitidas pelo corpo e suas dimensões estabelecem os códigos e as operações que incluem possibilidades às juventudes, aos seus gestos e aos estímulos que configuram sua existência, alcançando um aprender conectado a seu mundo, ao universo de suas linguagens e às sensibilidades que os ligam afetivamente ao processo.

Articulado a isso, encontramos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC elementos que apresentam horizontes viáveis para uma ação educativa que conecta a aprendizagem, o corpo, a corporalidade e o ensino de História. Para identificá-los, é importante considerar que esse documento estrutura a aprendizagem a partir da consolidação de competências gerais²⁰, que são intencionalmente desenvolvidas com finalidades de proporcionar uma educação integral, ou seja, uma educação incorporada no sujeito em suas diversas possibilidades.

¹⁹ Para Nóbrega (2010, p.12), “considerar o corpo na educação, para além do aspecto racionalista ou instrumental, é uma tarefa que exige um exame radical de nossa relação com os afetos, com a linguagem, com a sexualidade, com a arte, com a cultura de um modo geral.”

²⁰ De acordo com a BNCC, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p.8)

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p.14).

Além disso, é interessante frisar que a BNCC organiza as propostas curriculares articuladas às competências que devem ser desenvolvidas nas três etapas da educação básica, ou seja, no Ensino Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Não obstante a relevância do documento como um todo, os caminhos investigativos aqui propostos transitam nos aspectos gerais da educação básica em sua conexão com o componente curricular História no Ensino Médio, sendo, portanto, analisados na abrangência das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.²¹ De uma forma geral, esta análise possibilita olhar para a BNCC de forma atenta e curiosa, a fim de percebermos a presença e as aberturas interligadas à condição do corpo como elemento da aprendizagem em História.

Identificamos no documento dez competências gerais que norteiam a educação básica no Brasil, articulando-se aos caminhos propostos pela LDB no que diz respeito às diretrizes ligadas à aprendizagem, como a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes (BRASIL, 2018, p.9). Entre as competências apresentadas, apesar de todas dialogarem com foco na aprendizagem através dos itinerários dos diversos componentes curriculares, buscamos observar aquelas que permitem conexões substanciais entre o corpo, a corporalidade e a aprendizagem em História. Nessa verificação, identificamos essa potencialidade nas competências 1, 3, 4, 6 e 8 (Quadro 2).

Nas competências 1 e 3 percebemos a valorização dos conhecimentos prévios e manifestações artístico-culturais como elementos marcantes da aprendizagem, da formação dos estudantes e da compreensão da realidade e sua historicidade, possibilitando o fortalecimento da identidade pessoal e coletiva a partir da percepção de seu entorno. Nessa direção, Gonçalves (2012), nos ajuda a compreender que esses elementos revelam que o corpo e a corporalidade possuem a capacidade de ampliar e significar as manifestações vivenciadas pelos sujeitos,

²¹ Na etapa Ensino Médio, a organização curricular é dividida em quatro áreas do conhecimento. Essa distribuição não elimina as disciplinas e suas especificidades, mas propõe um caminho de diálogo, fortalecimento, contextualização e interdisciplinaridade entre as disciplinas de cada área (BRASIL, 2018, p.32).

oferecendo suporte para interpretação, reflexão e modificação da sociedade, na medida em que atribui valor e sentido a sua existência individual e coletiva.²²

QUADRO 2. COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE SE RELACIONAM COM O CORPO E A CORPORALIDADE

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p.9.

Essas competências podem ser compreendidas como elementos que inserem os alcances corporais na leitura historicizada do entorno social da escola e dos estudantes, na construção e no conhecimento de conceitos históricos e das Ciências Humanas Aplicadas, assim como na compreensão e na construção do eu individual e do eu coletivo. Não obstante, o alcance dessas competências complementa a ideia ausubeliana da aprendizagem significativa associada às conexões feitas por Moreira (2011), quando a corporalidade se apresenta como um recurso viável para significar os conhecimentos assimilados, ultrapassando a penumbra de conceitos meramente abstratos e oferecendo associação às realidades vivenciadas a partir da presença corporal dos estudantes.

²² O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como unidade. Cada corpo apresenta a histórica acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social. (GONÇALVES, 2012, p.13)

Essa aprendizagem, segundo Seffner (2001), corrobora também para a modificação de impressões e opiniões que os sujeitos possuem a respeito do seu contexto presente, a partir do momento em que novos conhecimentos são assimilados, combinados e (re)significados. Segundo Nóbrega (2010), essas possibilidades se consolidam quando as práticas educacionais passam a ser propositivas, intencionais e envolvam afetos, múltiplas linguagens, arte, cultura, temporalidade, investigação e diversos elementos, que se desenvolvem e se fortalecem por meio da corporalidade.

A competência 4, por sua vez, traz à tona a fundamental consideração do corpo e da corporalidade como veículos para a aquisição da aprendizagem, sobretudo quando apresenta a importância do uso de diversas linguagens como acesso para a expressão e a difusão de conhecimentos e experiências. Sob esta ótica, conseguimos encontrar na concepção de Nóbrega (2010), a ênfase no corpo e na corporalidade como ícones que devem ser compreendidos para além das questões físico-materiais, ou seja, assumem condições de linguagem, movimento, sensibilidade, historicidade e expressão criadora dos sujeitos individuais e coletivos.

Alinhado a esse pensamento, Gaya (2006) enfatiza a importância de uma educação que considere o corpo como parte essencial da aprendizagem, fortalecendo a ideia de que é por meio de suas potencialidades gestuais, linguísticas e sensoriais que o conhecimento se organiza e passa a ter significado, aplicação e reverberação social, ou seja, o corpo no mundo é aprendizagem, é um corpo vivo e repleto de tentáculos que o ligam aos saberes, às experiências, às sensações e à significação. Ou seja, essa especificidade conecta-se ao aspecto afetivo da aprendizagem significativa ausubeliana apresentada por Moreira (2011), quando enfatiza o envolvimento emocional do estudante como fator potencial para uma aprendizagem com forte caráter de retenção de conhecimentos.

Essa competência também se conecta à aprendizagem em História, pois, segundo Bittencourt (2008), a aquisição dos conhecimentos se desenvolve articuladamente com diferentes formas de linguagens, materiais e leituras, sendo necessário que esses elementos de comunicação, verificação e interpretação possibilitem compartilhar e receber informações ligadas aos conhecimentos históricos, permitindo expandi-los para a própria análise das experiências e relações cotidianas.²³ O corpo e a corporalidade, nessa competência, podem

²³ “Os conteúdos escolares incluem, por exemplo, aprendizagens de novas linguagens, desde a norma culta da língua ao domínio do significado das imagens de revistas em quadrinhos, de propagandas ou de filmes. Em História, não se entende como apreensão de conteúdos apenas a capacidade dos alunos em formular informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretações de textos.” (BITTENCOURT, 2008, p.106).

assumir a posição de mecanismos expressivos da linguagem e do campo sensível na interpretação dos materiais utilizados no aprender História.

Já na competência geral 6, conseguimos perceber as nuances que circundam as esferas do corpo, das juventudes e do mundo do trabalho, despertando a necessidade de se pensar um ensino de História capaz de abordar as metamorfoses pelas quais o corpo e a corporalidade passaram no decorrer do tempo e que, na dimensão da repetição, ainda permeiam o mundo trabalhista, como as estruturas disciplinadoras presentes em diversos segmentos produtivos, o posicionamento ainda desigual dos corpos masculinos e femininos nos ambientes, a sobreposição e a iconização dos corpos na esfera do consumo, como também o uso das manifestações corporais como mecanismo de luta e de ação criativa.

É importante ressaltar que essa competência chama a atenção pela possibilidade de desconstruir a concepção utilitarista da educação inclinada ao universo produtivo. Ou seja, quando identificamos os termos “projeto de vida”, “autonomia”, “liberdade”, “consciência crítica” e “responsabilidade”, compreendemos a necessidade de um ensino de História que reduza suas incursões disciplinares e regimentares sobre o corpo, concepção que Foucault (2008) apresenta como operações comuns no universo social e nas relações de poder, onde a educação pode ser interpretada como uma tecnologia capaz de formar e transformar os corpos em estruturas hábeis, úteis e dóceis, colaborando para a manutenção de relações sociais, econômicas e políticas.²⁴ Além disso, essa competência nos permite perceber o corpo como elemento potencial para ações sócio-históricas pautadas na resistência, na luta, na reconstrução e na liberdade, fundamentando sua efetivação a partir da historicidade de sua corporeidade. Nessa proposta, o exercício da autonomia, da responsabilidade e da criticidade articulam a elaboração do projeto de vida dos estudantes, dando suporte para uma ação social e trabalhista mais consciente e comprometida (BRASIL, 2018, p.9).

Esse compromisso pessoal e social, que parte dos sujeitos como corpos que sentem e se fazem presentes nos processos, possui forte ligação com o ensino de História, pois, segundo Soares Júnior (2019), as aulas e os conhecimentos históricos precisam ser organizados com a intenção de fazer sentido aos estudantes em sua vida, em suas experiências no mundo, dando condições para que eles reflitam sobre os problemas e questões que envolvem suas

²⁴ Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica [...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 2008, p.25-26).

comunidades, as informações que circulam em seu meio e em razão de uma existência marcada pela alteridade (SOARES JÚNIOR, 2019, p.179).

Em cascata, a competência geral 8 amplia a identificação da unidade corporal e suas complexidades como aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento da aprendizagem em História, pois propõe a compreensão do corpo coletivo e sua diversidade a partir do desenvolvimento de uma consciência individual, possível na proporção do exercício de se conhecer, se apreciar e se cuidar.

Vale ressaltar, que o ato de se conhecer ultrapassa a limitação da identificação das características individuais e se expande para a percepção de travessias históricas, genealógicas, socioculturais, étnicas, de gênero, socioeconômicas, territoriais. Ou seja, corresponde ao perceber-se e apreciar-se mediante a identificação do “eu” e cuidar-se sob a ótica da valorização e respeito à historicidade que o sujeito carrega através de seu corpo. Segundo Le Breton (2012), esse percurso, que inicia na esfera particular e evolui para o geral, reforça substancialmente a necessidade do trabalho de percepção individual do sujeito como um corpo físico, emocional e social, sendo este último estruturado pela expansão do eu ao alcance da coletividade.²⁵

Soares Júnior (2019), por sua vez, destaca que a ideia de cuidar de si e do outro, apreciar-se e conhecer-se, a partir das aulas de História, é uma ação educativa constante, que leva os estudantes a exercerem sobre si uma análise sobre a natureza e os alcances de seus hábitos, opiniões e escolhas; a encontrarem recursos para desenvolverem postura de luta e combate a favor da vida e dos direitos humanos; bem como identificarem no passado ações individuais ou coletivas que não devem ser repetidas por irem de encontro com sua própria condição existencial como indivíduo e como coletividade (SOARES JÚNIOR, 2019, p.186).

Partindo desse horizonte, percebemos que o corpo e a corporalidade conectam-se e promovem significados históricos que não apenas edificam o desenvolvimento dos indivíduos nos processos educacionais, mas reforçam os condicionamentos socioculturais presentes nos comportamentos corporais, na linguagem e nas relações a partir do corpo (GONÇALVES, 2012, p.13). As aulas de História, portanto, funcionam como operações intencionais em que o corpo e a corporalidade conectam o presente e o passado, as experiências sociais e o lado sensível dos estudantes, assumindo, a partir da motivação para aprender, do planejamento de

²⁵ Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um autor. Através do corpo, o homem, apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade. (LE BRETON, 2012, p. 07)

ações e das relações afetivas, a condição de espaço de aprendizagem e de (re)construção de conhecimentos e identidades.

Dessa forma, compreendemos que os espaços escolares e as aulas de História podem oferecer condições para que o leque de possibilidades, experiências, conhecimentos prévios e habilidades presentes na juventude seja explorado e desenvolvido. O ensino de História no Ensino Médio deve conectar os saberes escolares com as performances sociais das juventudes que ali se encontram, valorizando o “eu individual”, a coletividade, a corporalidade pela qual se manifestam e sua historicidade. Além disso, esse processo educacional sob a ótica da corporalidade pode ser encarado como um mecanismo privilegiado e intencional da aprendizagem, pois os estudantes precisam significar a História ensinada e por meio dela agregar estrutura para seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p.465).

Não obstante, é importante compreender que o processo de aprendizagem em História, assim como das outras disciplinas escolares, quando analisado em sua completude, nos revela as influências conjunturais que orbitam os atores sociais, a escola e a comunidade. Os eventos do presente, nesse sentido, recorrentes ou não, atingem, envolvem e interferem no processo de ensino-aprendizagem, pois o corpo é uma unidade que transborda as paredes da sala de aula, os muros da escola e as demarcações geográficas que o circundam. Apesar da gama de estudos relacionados ao ensinar História, aos métodos e às teorias da aprendizagem, bem como às estratégias e às organizações curriculares ligadas às necessidades educacionais dos estudantes do século XXI, a relação sujeito-sociedade-tempo apresentará constantemente novos paradigmas educacionais, atrelados e ressignificados em seus espaços e seus corpos.

Pensar o corpo e a corporalidade no ensino de História, portanto, é considerar estes elementos como componentes relevantes para os processos educacionais e para a aprendizagem histórica, é compreender também que os corpos, em suas mais amplas conceituações, podem ser veredas, planos de fundo e horizontes do processo que é envolver os sujeitos e significar a aprendizagem. Pois a unidade corporal se torna a demarcação individual do fazer parte da escola em suas complexidades, é o local de presença dos sujeitos no espaço físico e nas relações sociais que ali se instauram, e acima de tudo, é a marca que nos confere a existência no mundo.²⁶

Nossos corpos, porém, são alcançados e ressignificados à medida que dialogam com as questões e imposições da temporalidade que os envolvem, ajustando-se ou digladiando com situações que os privam, modelam ou remetem a processos de adaptações. O espaço

²⁶ Segundo David Le Breton (2012), o corpo é o vetor semântico da nossa relação com o mundo e reforça, que antes de qualquer outra marca, nossa existência é corporal.

escolar encaixa-se como um ambiente que lida com estas demandas do corpo como unidade em transformação e da corporalidade como linguagem a ser desenvolvida, ao mesmo tempo que se caracteriza como um lugar em constante movimento e diálogo com a sociedade e tudo que a envolve, fazendo com que tais aspectos influenciem significativamente em seus procedimentos e caminhos.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE HISTÓRIA NO 2º CPM-CHMJ E SEUS DIÁLOGOS COM O CORPO E A CORPORALIDADE

A incidência mundial da pandemia causada pela Covid-19 desvelou a fragilidade humana com a exposição a um vírus, contra o qual ainda estudamos formas de combate. Por outro lado, deparamo-nos com a importância de estarmos com os outros e de sustentarmos outras formas possíveis de laço, valendo-nos predominantemente dos meios digitais para encontros, festejos e despedidas a fim de tentarmos diminuir a distância física provocada pela necessidade do distanciamento social. Com os contextos educativos não foi diferente. (Simone Bicca Charkzuk)

2.1 O 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior e o ensino de História

A proposta de uma educação básica militarizada no Brasil tem seu início na segunda metade do século XIX, durante o governo do imperador D. Pedro II, como proposta de acolhimento e formação de jovens oriundos de famílias de militares e da população civil.²⁷ A efetivação dessa ideia ocorreu com a criação do Colégio Militar da Corte, localizado no Rio de Janeiro, sob o Decreto Imperial nº 10.202, assinado por D. Pedro II em março de 1889. Esta instituição passou a ofertar o ensino secundário gratuito sob o regime de internato para rapazes com filiação militar; já para os estudantes sem relação familiar com as instituições militares, os custos de seus estudos deveriam ser financiados por iniciativa particular (HARTMANN; BECKER, 2018, p.167-168).

Com o fim do período imperial e o início da República, outros Colégios Militares foram inaugurados em diversas regiões do Brasil, como o Colégio Militar do Ceará, inaugurado no ano de 1919, como resposta às solicitações da sociedade cearense e de setores do Exército, hoje denominado de Colégio Militar de Fortaleza – CMF²⁸. Desde sua origem, esta unidade

²⁷ Segundo Hartmann e Becker (2018), o contexto bélico brasileiro vivenciado durante o século XIX e o exemplo francês de colégios militares influenciaram no desejo de se criar no Brasil unidades escolares que acolhessem órfãos de militares mortos em guerra e que oferecessem uma educação formativa para acesso de novos membros nas Forças Armadas.

²⁸ O Colégio Militar do Ceará iniciou suas atividades de 1º de junho de 1919 até fins de 1938, quando foi sucedido pelo Colégio Floriano, subordinado ao Ministério da Educação e que funcionou de 1939 a 1941, cedendo seu lugar à Escola Preparatória de Fortaleza que exerceu suas atividades no período de 1942 a 1961, substituída pelo atual Colégio Militar de Fortaleza a partir de 1962 (ARAÚJO, 2009, p.307).

escolar assumiu uma responsabilidade social voltada à formação de jovens e ao desenvolvimento de habilidades, competências e valores éticos e morais assentados nos princípios educacionais e militares do Exército Brasileiro, estando alinhada ao Sistema Colégio Militar do Brasil (COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA, 2019, p.1).

Atualmente, os Colégios Militares brasileiros são administrados a nível federal pelo Sistema Colégio Militar do Brasil – SCM e a nível estadual pela Coordenadoria dos Colégios da Polícia Militar – CCPM, que possuem orçamentos próprios para o desenvolvimento de suas unidades. Em termos educacionais, os Colégios Militares estão sintonizados a partir de um documento geral, o Regimento Interno dos Colégios Militares – RI/CM, que regulamenta um conjunto de aspectos que abrangem desde as finalidades das unidades escolares, suas organizações e atribuições, até as disposições que envolvem o ensino, seus processos seletivos, os encargos dos responsáveis pelos estudantes, os papéis e ações dos corpos docente e discente, assim como o funcionamento escolar.²⁹

Mediante estas peculiaridades, como seus específicos processos para o ingresso de estudantes e sua rotina baseada no código de conduta militar, os Colégios Militares passaram a construir uma imagem positiva associada ao processo educacional e um histórico de bons resultados em avaliações externas, dando margem para se conceber uma ideia de êxito estruturada na disciplina consciente e tipificação de condutas. Segundo o Colégio Militar de Fortaleza (2019), esse legado dos colégios militares mantém-se vivo no imaginário coletivo, despertando nas pessoas o anseio para que várias gerações usufruam das experiências e possibilidades oferecidas nessas instituições, inclusive, estimulando a criação de novas unidades no território nacional.

É nesse contexto que no ano de 2016, como parte do diálogo entre a Polícia Militar e o governo estadual sobre a ampliação de unidades educacionais públicas militarizadas, foi inaugurado na cidade de Juazeiro do Norte, interior do Ceará, o 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior – CPM-CHMJ³⁰, num processo articulado entre a Secretaria de Educação do Ceará, a 19ª Coordenadoria Regional de Educação e os órgãos competentes da Polícia Militar, envolvendo uma série de reuniões administrativas e procedimentos jurídicos.

Segundo dados desta instituição, a escolha da cidade de Juazeiro do Norte como sede para o 2º CPM foi atribuída a sua relevância socioeconômica a nível local e estadual; ao

²⁹O Regimento Interno dos Colégios Militares – RI/CM está disponível em:

https://www.esfcex.eb.mil.br/images/menu_cms/secretaria_ca/legislacao/Regulamento_Interno_Colegios_Militares_RICM_2021.pdf

³⁰ Sancionado pelo decreto nº 31.869, de 30 de dezembro de 2015, pelo então governador Camilo Santana, o ensino militar foi incorporado na Região do Cariri, tendo como sede a cidade de Juazeiro do Norte-CE.

seu posicionamento geográfico estratégico, que se apresenta como referência às cidades vizinhas na Região Metropolitana do Cariri; aos dados de risco a nível de segurança pública, que demandam atenção dos órgãos competentes; ao grande número de unidades escolares públicas e privadas disponíveis no município; e a seu polo educacional em crescente desenvolvimento, com forte presença de universidades públicas e privadas.

A implantação do 2º CPM-CHMJ teve grande repercussão local, sendo marcada por alguns pontos de reflexão, uma vez que foi necessário desativar uma unidade de ensino regular³¹ para que se efetivasse sua instalação. A definição desse local como sede para a nova escola se justificou, segundo o processo de implantação, na necessidade de mudança verificada em loco, considerando os dados educacionais de rendimento e evasão, assim como sua inserção em localidade de vulnerabilidade social. Considerando a tradição escolar em sua condição social, o encerramento das atividades de uma unidade escolar em funcionamento para a abertura de outra no mesmo prédio, não representa uma simples transferência, mas um reposicionamento de ações educacionais e uma estratégia de impactos sociais positivos.

De acordo com a direção do 2º CPM-CHMJ, na fase de análise da proposta, a comunidade escolar da antiga unidade foi consultada através de reuniões e coleta de opinião para verificar o nível de adesão ao novo modelo de escola, obtendo aceitação positiva pela maioria da população. Não obstante, é importante destacar que mesmo diante deste cenário, a chegada dessa nova instituição gerou expectativas diversas na população. Aqueles que almejavam a oportunidade de vivenciar a proposta tradicionalmente divulgada receberam com euforia a nova proposta educacional; ao mesmo tempo que a novidade provocou em outros algumas indagações sobre as dificuldades de acesso para novos estudantes mediante os critérios de inclusão ligados à oferta de vagas e realização de matrículas, assim como fatores ligados à adaptação e à aquisição dos fardamentos.³²

Vale ressaltar também que nessa transição, estudantes e professores oriundos da escola desativada garantiram sua permanência no CPM-CHMJ a partir de suas escolhas pessoais. Nesse processo, boa parte do corpo docente se manteve na nova instituição em virtude do vínculo de efetivação à Secretaria de Educação do Ceará, assim como muitos discentes

³¹ A escola estadual Centro de Educação de Referência Educacional Almirante Ernani Vitorino Aboim Silva – CERRE, atendia estudantes do Ensino Médio de diversos bairros da cidade de Juazeiro do Norte. Quando ocorreu sua desativação, os estudantes nela matriculados migraram automaticamente para o Colégio Militar mediante aderência ao novo modelo de ensino.

³² De acordo com a instituição, o fardamento é composto por diversos conjuntos de uniformes para uso específico de acordo com determinadas ocasiões, como o agasalho, a farda diária e a túnica cerimonial, sendo considerado o item mais oneroso para as famílias, uma vez que sua aquisição é obrigatória e financiada pela família do estudante.

aderiram ao novo sistema de ensino e suas particularidades. Segundo dados fornecidos pela escola, os docentes que não se mantiveram na instituição tiveram a garantia de lotação em outras unidades de ensino e os estudantes que não aderiram ao novo modelo migraram para outras instituições públicas da cidade. Quanto à oferta de vagas para novos estudantes, o colégio passou a realizar processos seletivos para acesso ao Ensino Fundamental Anos Finais e Médio, obedecendo os critérios estabelecidos pelo Regimento Interno dos Colégios Militares.

De acordo com as regulamentações da instituição, o processo seletivo para composição do corpo discente dos Colégios Militares é realizado anualmente, sendo dirigido e organizado por uma empresa especializada em processos seletivos definida por processo licitatório e destinados a quaisquer estudantes que desejem ingressar na instituição, independentemente de sua origem ou condição. No Ceará, a seleção para novos estudantes ocorre uniformemente para as quatro escolas militares do estado, com edital único, com oferta de vagas distribuídas de acordo com a série a ser estudada e com avaliação que consta de prova técnica com 10 (dez) questões de Língua Portuguesa e 10 (dez) questões de Matemática, sendo aprovados os candidatos que obtiverem resultado igual ou superior a nota 5,0 (cinco) e ficarem dentro do quadro de vagas para a série a qual concorreram (EDITAL Nº 001/2021-CCPM/PMCE, p.13).

Quanto a distribuição das vagas, estas são ofertadas separadamente, mas de forma igualitária para a população civil e para dependentes de militares³³, que disputam acesso entre os indivíduos de suas categorias específicas e dentro das vagas disponíveis para a série almejada. Vale destacar ainda que o edital prescreve vagas destinadas para pessoas com deficiência e necessidades especiais, atendendo ao Decreto Federal nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004 e à Lei Federal nº 12.764, incluindo condições especiais na realização do processo seletivo. Por outro lado, não há no edital cotas raciais.

Após aprovação na seleção, os responsáveis pelos candidatos aprovados devem realizar alguns procedimentos antes de efetivar a matrícula e confirmar o acesso do estudante ao colégio. Esta ação consiste no preenchimento e na assinatura do Formulário de Matrícula na instituição, seguido da leitura, apreciação e assinatura do documento intitulado Acordo de Responsabilidade Mútua, onde o 2º CPM-CHMJ apresenta em 21 cláusulas as disposições legais que guiam a instituição, sua proposta pedagógica, os termos que regulam o pagamento de taxas anuais e mensais como contraprestação dos serviços educacionais, os requisitos

³³ De acordo com o dispositivo 4 do edital nº 001/2021-CCPM/PMCE, são considerados dependentes os candidatos classificados como dependentes legais de policiais militares, bombeiros militares, policiais civis, servidores da perícia forense de carreira do Estado do Ceará em consonância com a Legislação vigente.

deliberados aos responsáveis pelos estudantes e seus compromissos, aos quesitos em torno do desenvolvimento acadêmico no ano letivo, as questões em torno das ações, condutas e aparências dos estudantes, entre outros.³⁴ Assim sendo, a comunidade escolar possui ciência e concordância com os dispositivos educacionais e de conduta previstos na matrícula e que farão parte do cotidiano escolar, implicando tanto questões disciplinares sobre as condutas dos estudantes quanto sobre seus corpos, fator que analisaremos na segunda etapa desse capítulo.

O 2º CPM-CHMJ, assim, é uma escola pública, com uma população estudantil selecionada academicamente e que funciona institucionalmente com base no regimento de conduta militar. De sua criação até os dias atuais, o 2º CPM-CHMJ ampliou sua oferta de matrícula, atendendo estudantes do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio. De acordo com os dados da Coordenadoria dos Colégios Militares do Ceará³⁵, desde sua criação, a instituição destaca-se por seus expressivos resultados em avaliações externas e pelo crescimento de seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, estando entre as 10 melhores escolas públicas do estado em 2019.

No que tange o ensino de História no 2º CPM-CHMJ, as turmas de Ensino Médio têm acesso à carga horária anual de 80 horas na disciplina, sendo aplicadas duas aulas semanais por turma³⁶. Assim como as demais escolas públicas do Ceará, a instituição segue o projeto curricular da disciplina pautado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, visando suas propostas baseadas no desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes e utilizam o livro didático dentro das propostas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, como as demais escolas públicas do estado.

Partindo desse contexto e buscando identificar as nuances que orbitam em torno do ensino de História na instituição e suas conexões com o corpo e a corporalidade em seus processos, traçamos o perfil dos profissionais que atuaram no Ensino Médio nos anos de 2020 e 2021, espaço temporal que demarca nossos estudos. Com o levantamento dos dados, constatamos três profissionais que se enquadram nos critérios estabelecidos pela proposta de análise e que contribuirão com o desenvolvimento da pesquisa. Os docentes aqui analisados possuem vínculo efetivo mediante aprovação em concurso público, atuando na instituição em

³⁴ As disposições prescritas no Acordo de Responsabilidade Mútua estão assentadas em decretos, leis e regimentos da Polícia Militar do Ceará.

³⁵ GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Competências da CCPM. **Portal do Governo**. Coordenadoria dos Colégios da Polícia Militar do Ceará. Casa Civil. Fortaleza, CE, 2022. Disponível em: <https://www.ccpm.ce.gov.br/institucional/>

³⁶ Com a implantação do Novo Ensino Médio a partir do ano 2022, a carga horária do componente curricular História sofreu alteração. No entanto, a pesquisa demarca-se no período que corresponde aos anos 2020 e 2021.

média há 4 anos. Todos possuem graduação em História, sendo dois especialistas e um mestre. Quanto suas experiências docentes, os professores atuam na educação básica com o componente curricular História em média há 15 anos, o que nos revela considerável contato com as demandas profissionais na área.

Na sua atuação profissional, os docentes do componente curricular História revelaram que usufruem de autonomia para desenvolver seu trabalho junto aos estudantes e dentro de suas perspectivas pedagógicas. Mediados pelo livro didático, os professores afirmam que possuem total liberdade para ajustar e abordar temáticas, bem como para definir suas metodologias de ensino. Tal aspecto se torna relevante, pois permite aos profissionais traçarem caminhos em busca de situações e experiências que levam os estudantes a uma aprendizagem significativa, visto que para isso é necessária a intervenção docente na proposta de materiais e relações que promovam o momento de construção do conhecimento junto aos estudantes. Segundo Bittencourt (2008), o papel dos professores no desenvolvimento do ensino de História torna-se crucial para a construção do conhecimento, pois suas ações como sujeitos ativos na execução curricular efetivam-se nas escolhas dos métodos, dos conteúdos e das avaliações, transformando o saber ensinado em saber apreendido (BITTENCOURT, 2008, p.50).

Quanto às metodologias verificadas no ensino de História nas turmas de Ensino Médio no 2º CPM-CHMJ, os professores afirmam utilizar diversas estratégias a fim de alcançar a reflexão e o desenvolvimento do conhecimento histórico, como a realização de aulas expositivas e dialogadas, o desenvolvimento de debates e momentos de análise de rupturas e continuidades de aspectos verificados nos conteúdos e relacionados ao tempo presente, estudos de textos e execução de atividades, análise de documentos e fontes iconográficas em sala de aula, bem como processos de aplicação do conhecimento através de plataformas digitais e aplicativos educacionais. Frente a essas práticas, conseguimos relacionar a experiência docente na instituição ao que, para Barca (2007), consiste numa estratégia que visa conduzir o ensino de História para além da exposição de temas, alcançando a esfera da investigação e exploração social, o que favorece o desenvolvimento de competências mais avançadas nos estudantes e o gosto pela História (BARCA, 2007, P.63).

O desenvolvimento de competências históricas, designadamente de análise de fontes com mensagens diversificadas, de sínteses construídas a partir delas, de compreensão dos sentidos da vida no passado com base na evidência, é de importância fundamental para que os profissionais do Ensino de História possam contagiar os jovens alunos na aventura de descobrir gentes de outros tempos, porventura tão estranhas mas tão iguais na sua busca racional para uma vida melhor, por vezes encarada em função de

interesses particulares, exclusivistas e mesquinhos, outras vezes entendida como sentido humano ou, mesmo até, planetário. (BARCA, 2007, p.64-65)

Quando questionados sobre a política de incentivo à inovação da prática docente no 2º CPM-CHMJ, os professores de História da instituição concordam que há momentos formativos para o aperfeiçoamento profissional e adequação às tecnologias educacionais da contemporaneidade, bem como a abertura para os professores buscarem novas estratégias e metodologias para suas aulas. Segundo os professores, a instituição fornece liberdade para que o ensino de História seja desenvolvido de forma autônoma e plural, dialogando com as particularidades do currículo e as necessidades dos estudantes de cada turma.

No que tange o ensino de História nas turmas de Ensino Médio do 2º CPM-CHMJ, constatamos que a caracterização da instituição de ensino como uma unidade militarizada não influencia na proposta curricular, na autonomia docente em sala de aula e na implantação de estratégias educacionais diversas e atualizadas. No entanto, a composição do corpo discente e as determinantes de conduta que regem o cotidiano escolar, nos conduz a refletir e a analisar como o corpo e a corporalidade se manifestam como elementos educacionais favoráveis ao aprendizado em História nas turmas de Ensino Médio.

Assim, consideramos relevante identificar e relacionar o corpo e a corporalidade aos processos de ensino-aprendizagem no 2º CPM-CHMJ, procurando analisar a experiência docente em História nas turmas de Ensino Médio, na medida que as aulas de História corroboram para que os sujeitos se contextualizem em suas variadas conjunturas, que manifestem sua individualidade a partir das relações escolares e ocupem demarcações físicas como ícones existenciais no processo de sua formação integral.

2.2 O corpo e a corporalidade no 2º Colégio da Polícia Militar – Coronel Hervano Macedo Júnior e sua presença no ensino de História

Percebendo a escola como um local de conexões, aprendizagens e desenvolvimento de relações sociais constantes, compreendemos o corpo e a corporalidade como acessos para um ensino de História que considere as juventudes e seus contextos no processo de construção de conhecimento. Ao mesmo tempo, enxergamos que o movimento em torno desses elementos dialoga com a individualidade de cada sujeito, com seu cotidiano social e com os procedimentos estruturantes da rotina escolar, pois a condição corporal dos estudantes se manifesta como o canal que imprime sentido aos acontecimentos que os envolvem, assentando-se na sua própria materialidade, como também em suas ações linguísticas e afetivas (NÓBREGA, 2010, p.87).

Partindo dessa ideia, conseguimos identificar uma forte presença do olhar sobre o corpo e a corporalidade nos procedimentos do 2º CPM-CHMJ, quando encontramos elementos que interligam aprendizagem e regulação comportamental conduzida por rígidas estruturas militares, como os códigos de conduta e as rotinas em torno da disciplina dos corpos. Segundo Foucault (2008), as operações disciplinares que se aplicam sobre os corpos vislumbram a construção de uma unidade eficiente e ao mesmo tempo dócil, representada não apenas nas manifestações individuais, mas também de uma forma orgânica, ou seja, coletiva e uniforme.

Estas referências são evidenciadas a partir do ato da matrícula dos estudantes aprovados na seleção de acesso à instituição, uma vez que no formulário de matrícula, os estudantes e suas famílias são informados sobre o código de conduta militar aplicado na escola, o que implica em procedimentos comportamentais rigidamente cobrados no cotidiano escolar e na padronização de apresentação pessoal, marcada por elementos que vão desde os uniformes para as diversas ocasiões até os aspectos corporais, como penteados, higiene e estética. No documento intitulado Acordo de Responsabilidade Mútua³⁷, composto por 21 cláusulas, os estudantes assumem consentimento e clareza quanto a obediência do que é apresentado. É interessante frisar que os dispositivos indicados nesse documento, segundo a coordenação escolar, se assentam no regimento da Polícia Militar e se apresentam como garantia de ciência dos direitos e deveres dos sujeitos envolvidos, como sujeição às determinantes disciplinares e como contrato para permanência ou desligamento dos estudantes da instituição.

Esse conjunto de dispositivos, interpretado como o que Foucault (2008) denomina de disciplina, se manifesta como uma arte do corpo na escola, que condensa em sua apresentação e em suas ações não apenas as condicionantes para aumento das habilidades dos indivíduos, mas também o estado de manipulação calculada de seus elementos, gestos e comportamentos, transformando o corpo no local de materialização do poder (FOUCAULT, 2008, p.119). As juventudes, nessa conjuntura, se tornam ícones corporais que representam os emblemas da Polícia Militar ligados à educação, expressos sob diferentes prismas como a relação do comportamento com o bom rendimento acadêmico, a higienização do corpo como produto de uma política sanitária e a submissão como exemplo de hierarquização escolar.

³⁷ Segundo a coordenação do 2ºCPM-CHMJ o Acordo de Responsabilidade Mútua é apresentado às famílias dos estudantes no ato da matrícula, sendo um documento obrigatório para a consolidação do acesso dos estudantes à unidade de ensino.

QUADRO 3. CLÁUSULA 18ª DO ACORDO DE RESPONSABILIDADE MÚTUA/2021 E OS CRITÉRIOS ESTABELECIDOS COMO PADRÃO CORPORAL DE BOA APRESENTAÇÃO PESSOAL.

CLÁUSULA DÉCIMA OITAVA – É dever do aluno(a) frequentar às aulas e/ou qualquer evento promovido pelo 2ºCPM-CHMJ, dentro ou fora da Escola, observando sempre pela boa apresentação pessoal e zelo para com o Uniforme, ficando o RESPONSÁVEL/CONTRATANTE na obrigação de ADQUIRIR TODOS OS UNIFORMES que serão utilizados pelo seu dependente, em conformidade com o Regulamento de Uniformes dos Colégios da Polícia Militar do Ceará – RUCPM: Diário (todos os alunos); Educação Física (todos os alunos); Agasalho (todos os alunos); Túnica Azul (apenas os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental) e Túnica Branca (apenas os alunos do 3º ano do Ensino Médio).

§ 1º Compreende-se por boa apresentação pessoal:

1. PARA OS ALUNOS

1.1. CABELO: o corte de cabelo deverá ser aparado abaixo, sendo o “pé” reto com as bordas arredondadas e a costeleta com o máximo 2 (dois) centímetros abaixo da interseção da orelha. Sendo que, na parte superior e lateral, deve ser com máquina nº2. Fica proibido o uso de aplique, bem como cabelo raspado na “máquina zero”.

2. PARA AS ALUNAS

2.1. CABELO: Deve ser utilizado em **coque** ou **preso na parte posterior da cabeça, como penteado “rabo de cavalo”**.

Poderá ser utilizado solto, desde que o comprimento máximo do cabelo tangencie a parte superior da gola dos uniformes, devendo ser mantido penteado e bem-apresentado. Poderá usar franja, desde que o seu comprimento não exceda a linha das sobrancelhas e, ao utilizar cobertura, a franja da aluna não fique à mostra. Em todos os casos, as orelhas devem permanecer sempre à mostra, independentemente do cabelo; - o cabelo preso em coque deve ser fixado por elásticos, grampos ou presilhas, e redes para cabelo (“redinha”).

2.2. MAQUIAGEM: é permitida, desde que aplicada com moderação, em tons discretos e compatíveis com a coloração da pele, podendo ser mínima ou mais elaborada em caso de solenidade de gala.

2.3. MÃOS: as unhas podem ser pintadas com esmalte em cores claras ou discretas, desde que sejam observadas as seguintes prescrições:

- as cores de esmaltes autorizadas são: - incolor (base); - branco (transparente, cremoso ou cintilante); - rosa (tons claros); - tons terrosos (cremoso ou cintilante); e – “francesinha” (unha com esmalte branco transparente e extremidade da unha com esmalte branco).
- a cor deve ser única para todos os dedos das mãos;
- é vedado o uso de adornos, como apliques desenhados ou colados.

2.4. USO DE ACESSÓRIOS:

- brinco: permitido o uso de apenas 1 (um) brinco no lóbulo inferior de cada orelha, nas seguintes condições.
- O tipo de brinco e o seu tamanho devem ser discretos, não excedendo o lóbulo da orelha.
- **AS ARGOLAS OU OS BRINCOS COM PINGENTES NÃO SÃO AUTORIZADOS.**

Fonte: Acordo de Responsabilidade Mútua/2021. Documento anexado ao Formulário de Matrícula no 2ºCPM-CHMJ.

No que tange às abordagens que atravessam o corpo e a corporalidade no contexto institucional, destacamos no documento a cláusula 18ª (Quadro 3), que trata justamente da condição corporal dos estudantes, quando os condiciona à participação efetiva nas atividades educacionais mediante uma boa apresentação pessoal, um zelo diante da padronização dos corpos uniformizados e um modelo disciplinar pautado na obediência às operações impostas. A definição do que seria uma “boa apresentação pessoal” recebe destaque no documento, sendo

detalhadamente descrita e nos conduzindo a perceber, inclusive, a padronização específica para homens e mulheres.³⁸

Apesar de compreendermos que o modelo de apresentação pessoal se estruture no regimento da Polícia Militar e é seguido com rigor cotidianamente com consentimento das famílias e dos estudantes, destacamos como as manifestações corporais sob aspectos como penteados, unhas, maquiagens e acessórios são percebidos na escola como indicativos de controle disciplinar e de construção de uma identidade coletiva. Não obstante estes fatores prévios, as operações sobre o corpo e a corporalidade se desenvolvem constantemente no decorrer do ano letivo na instituição, sendo fator preponderante para a avaliação das etapas educacionais e para a construção de uma identidade escolar, uma vez que os colégios militares também utilizam o sistema de patentes e cargos entre os estudantes.

Segundo a coordenação do 2º CPM-CHMJ, os processos de instrução militar e de disciplina expressos cotidianamente permitem os estudantes serem condecorados com graduações semelhantes aos dos oficiais da Polícia Militar. Essa tipificação de conduta dos estudantes baliza padrões positivos e negativos que culminam num boletim escolar interno, de orientação comportamental sob os padrões militares, sendo fundamental para a aquisição de patentes e para encabeçar projetos e funções estudantis. Nesse aspecto, identificamos que o espaço escolar se apresenta não apenas como uma estrutura planejada para ensinar, mas também como um local onde seja possível vigiar, hierarquizar e recompensar os estudantes (FOUCAULT, 2008, p.126).

De acordo com a instituição, na rotina escolar os estudantes são avaliados a partir do dispositivo denominado de Controle de Ação Disciplinar – CAD, que pode lhes atribuir conceito positivo ou negativo. Um CAD positivo, somado ao rendimento acadêmico individual, pode conduzir o estudante a promoções de patente, sendo ofertados quando esse recebe boa avaliação social dos oficiais Monitores de Ensino³⁹, possui serviços prestados à instituição, protagoniza atos de colaboração e se destaca nas ações individuais. Porém, ao receber um CAD negativo o estudante encontrará dificuldades em promoções internas, liderança de pelotões e assunção de funções e cargos escolares. Dessa forma, identificamos que os procedimentos

³⁸ Ao ser questionada sobre os estudantes transgêneros, a coordenação escolar informou que o padrão de boa apresentação é definido para os alunos e as alunas e se baseia na documentação entregue no ato da matrícula. Ou seja, baseada no preenchimento da ficha de matrícula em conformidade com os documentos oficiais apresentados. No ato da investigação, a escola não contava com nenhum estudante transgênero.

³⁹ Segundo o Art.85 do Regimento Interno dos Colégios Militares, os instrutores, monitores e auxiliares de ensino são oficiais que obedecem às prescrições estabelecidas no R-50, no R-69, no R-126 e nas instruções particulares sobre movimentação de militares. Esses elementos referem-se aos Regimentos de Movimentação de cargos para oficiais militares.

escolares no 2ºCPM-CHMJ consideram o corpo e a corporalidade como locais concretos das ações educativas e disciplinares, pois a partir da tipificação de seus gestos, comportamentos e apresentação estética os estudantes são recompensados com experiências de protagonismo e liderança, ou seja, semelhante ao que Foucault (2008) define como “economia política” do corpo, isto é, quando se estruturam sistemas e métodos de organização de comportamentos ou padrões estéticos, seja para a correção ou ensino, mesmo que sem castigos e violências, tratando o corpo como foco das ações (FOUCAULT, 2008, p.25).

Tais questões nos provocam a investigar como o ensino de História em suas instalações encontra acessos ou barreiras para alcançar os estudantes em suas condições de sujeitos sociais e de corpo em constante exibição de sua existência. Dada esta verificação, procuramos analisar como o corpo e a corporalidade são percebidos pelos professores de História que atuam nas turmas de Ensino Médio da instituição, partindo do pressuposto de que esses elementos fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, ainda que de forma sutil e não intencional, como nos afirma Nóbrega (2010).

(...) precisamos admitir que o corpo já está presente na educação. O desafio é superar as práticas disciplinares que o atravessam e reencontrar outras linhas de força. Desse modo, as aventuras pessoais, os acontecimentos banais ou históricos, a linguagem do corpo precisam ser considerados no ato de ensinar. (NÓBREGA, 2010, p. 114)

Para essa tarefa, dividimos a análise em duas categorias, a primeira dela destina-se a perceber o corpo como tema nas aulas de História e a segunda propõe analisar o corpo e a corporalidade como elementos para a aprendizagem em História na ótica dos professores. Visando verificar a percepção dos docentes frente o tema, instigamos que eles apresentassem uma definição inicial do que percebem como corpo, com a ação de abertura temática que consistiu em completarem a frase: “*O corpo no ensino de História é...*” (Quadro 4). Este exercício buscou comparar e conectar o conceito de corpo compreendido pelos professores de História aos conceitos apresentados pelos teóricos do assunto, a fim de estabelecer uma ligação teórica entre os estudos que embasam a pesquisa e a indicação temática do público investigado.

Como definição, os professores apresentaram sintonia conceitual quanto sua compreensão temática, identificando o corpo no ensino de História como um objeto complexo, expressivo e dinâmico, representando linguagem e ludicidade, além de ser uma fonte histórica. Essa percepção, nos permite enxergar uma potencialidade do corpo como tema nas aulas de

História, visto que sua interpretação não está alheia ao olhar dos docentes, pelo contrário, o corpo é apresentado como necessário.

QUADRO 4 – PERCEPÇÃO CONCEITUAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO 2ºCPM-CHMJ SOBRE O TEMA CORPO NO ENSINO DE HISTÓRIA.

O corpo no ensino de História é...	
Docente 1	É uma forma de expressão, pode ser uma fonte história, é um objeto de interpretação.
Docente 2	Complexo, importante e necessário.
Docente 3	Dinâmico, envolvente e lúdico.

Fonte: Questionário elaborado pelo autor.

Ao relacionarmos as percepções docentes sobre o tema, identificamos uma conexão conceitual com as ideias expressas por Le Breton (2012), que percebe o corpo como unidade individual e coletiva que se expressa de forma dinâmica através de canais como gestos, linguagens e sensações. Há ainda o diálogo com as definições propostas por Nóbrega (2010) e Merleau-Ponty (2004), que pensam o corpo como cerne das experiências e das interações sociais, neste caso, sendo associado como um elemento central do ato educacional em História.

A consideração da experiência permite compreender diferentes formas de linguagem como o mito, a poesia, expressões sensíveis diretamente vinculadas à estesia do corpo. A corporeidade se configura na dinâmica dos processos orgânicos, da cultura, dos afetos e da história, criando uma linguagem sensível, em que não há a busca por uma correspondência pontual com as coisas, uma adequação, e sim uma expressão apenas aproximada, permitindo diferentes olhares. (NÓBREGA, 2010, p.88).

Quando questionados sobre a intencionalidade e a presença do tema “corpo” em suas ações pedagógicas, apenas um dos docentes do 2º CPM-CHMJ não inclui espontaneamente a temática em suas abordagens, apesar de associar indiretamente a temática quando analisa os temas estudados. Os professores relataram também que abordam o corpo como ícone temático através de relações com temas ligados às manifestações culturais dos diferentes povos, às dimensões econômicas, políticas e antropológicas, à ideia de corpo como local de presença da humanidade e campo fértil para o autoconhecimento, assim como elemento de enfrentamento diante de algumas questões sociais, como autoritarismo e violências.

Identificamos ainda que os docentes do 2ºCPM-CHMJ concordam que o tema “corpo” necessita ser abordado em sala de aula, mediante seu significado como local de temporalidades, identidades e sentidos que se (re)significam a partir dos estudos históricos e

das experiências de aprendizagem. No entanto, percebemos que este tema pode ser ampliado pelos docentes quando for posicionado intencionalmente como uma categoria histórica, que está inserida ou pode ser localizada nos conteúdos estudados nas aulas de História. Pois, quando analisamos sob um olhar mais atento, os corpos estão no âmago das abordagens históricas independentemente de sua demarcação cultural, revelando em si mesmos aspectos históricos que extrapolam o seu limite físico, representando uma história acumulada⁴⁰ que se manifesta em diversos níveis da vida social (GONÇALVES, 2012, p.13).

Contudo, é interessante frisar que os docentes, embora reconheçam a importância de se trabalhar com o tema corpo nas aulas de História, ainda não o fazem constantemente. Quando apresentado como eixo central da exploração das abordagens e estratégias metodológicas, identificamos que o tema “corpo” não é explorado com frequência pelos professores, mesmo que esteja presente nas entrelinhas temáticas. Nessa perspectiva, acreditamos que propor reflexões sobre a transversalidade do tema corpo e da corporalidade como meio de se perceber as interações dos sujeitos históricos poderá contribuir para a construção de novos olhares sobre as temáticas analisadas em sala de aula e posicionar o corpo como vereda para inserir estes elementos no processo de significação da História estudada.

Por este turno, quando interpelados sobre a corporalidade ou corporeidade, os docentes de História do 2º CPM-CHMJ nos revelaram que compreendem este tema como uma linguagem expressiva dos estudantes, como seu canal de percepção e de contato com a realidade, assim como o ato de movimento humano. Encontramos, assim, o diálogo desta percepção com as definições presentes em Merleau-Ponty (2004), Pereira (2016) e Le Breton (2012), que apresentam a corporalidade como uma ampliação do corpo como unidade pessoal e mecanismo de movimento, que alcança as dimensões da comunicação, da expressividade através dos gestos, das emoções e traduções afetivas, assim como em suas formas de integrar-se com a espiritualidade, com as questões socioculturais, com os demais corpos e com os espaços.

Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor e receptor, o corpo produz sentidos

⁴⁰ Associamos essa ideia ao conceito de estrato do tempo presente em Koselleck (2014), onde é possível compreendermos as temporalidades abordadas nos estudos históricos a partir dos corpos dos sujeitos em seus contextos, do corpo social em suas generalidades e especificidades, como também no próprio corpo dos estudantes presentes nas aulas, pois assim como as camadas geológicas, a composição temática das aulas de História lida com a presença e as rupturas das marcas do tempo na sociedade e nos próprios indivíduos.

continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural. (LE BRETON, 2012, p.08).

Os professores do 2ºCPM-CHMJ, indicaram reconhecer a corporalidade como forma de alcançar os estudantes e promover uma aprendizagem significativa em História, incluindo em suas práticas, mesmo que sem esse objetivo imediato, experiências corporais como dança, música, teatro, exposições em seminários e exploração crítica de temáticas centradas no corpo em sua relação social e econômica. Nessas experiências, os docentes acreditam que conseguem explorar o perfil social e antropológico dos estudantes, promovendo o reconhecimento de seus corpos, de seus espaços de atuação e de suas origens, incentivando habilidades que permitem o diálogo com as diversas linguagens corporais e os inspirem a perceber suas realidades sob novos olhares.

Sob esta ótica, elucidamos o vislumbre de Silva (2016), quando destaca que a corporalidade relacionada à educação nos permite enxergar trajetórias que revelam uma aprendizagem não enraizada apenas na intelectualidade dos estudantes, mas em suas sensibilidades e emoções, ou seja, em seu corpo. Inserida no processo educativo intencionalmente, a corporalidade facilita aos estudantes a compreensão do próprio fenômeno humano a partir de sua existência, de sua história e de sua cultura (SILVA, 2016, p. 190). É nesse sentido que Seffner (2001) nos revela a importância de um ensino de História que leve em consideração a identidade social das juventudes e os contextos em que estão inseridos, a fim de conduzi-los à compreensão de que seu presente está repleto de elementos do passado e que estes podem interferir de alguma maneira em seus projetos de vida (SEFFNER, 2001, p.44).

Os docentes da instituição também acreditam que as experiências corporais nas aulas de História podem promover uma melhor compreensão dos temas abordados em sala e do corpo como modelo social e humano, uma vez que aproximam os conhecimentos desenvolvidos de suas condições emocionais, de seus anseios como sujeitos e de suas formas de perceber o mundo através dos sentidos, tornando possível construir um olhar mais crítico sobre os conteúdos estudados. O corpo, nessa perspectiva, é uma ótima ferramenta para esta ação, pois a aprendizagem ultrapassa as estruturas temáticas e alcança o campo das sensações, e chegar até esse ponto é um grande desafio para os professores de História. Como nos afirmam Soares Júnior (2019) e Barca (2007), quando compartilham da ideia de que o ensino de História precisa “fazer sentido” para as juventudes, para que assim possam significar sua existência e suas experiências

Diante disso, conseguimos identificar uma relação interessante dos professores do 2ºCPM-CHMJ com o corpo e a corporalidade em suas experiências docentes, partindo da premissa de que eles reconhecem sua importância e aplicam, apesar de maneira não intencional, estratégias que envolvem as experiências corporais em suas turmas de Ensino Médio. Não obstante, compreendemos também que o corpo e a corporalidade se apresentam como fortes dispositivos de alcance para um ensino de História que faça sentido para os estudantes, uma vez que permitem revelar sua presença humana na construção do conhecimento e de seus significados e sentidos incorporados à sua realidade.

É nessa conexão entre corpo, corporalidade e ensino de História que percebemos a relevância de olharmos atentamente para os novos desafios educacionais que surgem cotidianamente e que podem alterar profundamente o ciclo das coisas. Novos cenários, novas regulamentações e até mesmo fatores externos aos espaços de educação formal podem promover ressignificação sobre os corpos, sobre a corporalidade e sobre os processos de envolvê-los na construção do conhecimento.

Face ao fato, reforçamos a importância de se pensar um ensino de História incorporado e de compreendê-lo frente aos desafios de mudanças e contextos de corpos em crise, modificados em suas formas de se expressar e redefinidos em sua capacidade de sentir e manter-se presente em procedimentos que aparentemente revelam sua ausência.

2.3 O ensino de História no 2ºCPM-CHMJ frente a pandemia da Covid-19: corpo, corporalidade e os paradigmas da adaptação

Compreendemos que a escola é um espaço em constante diálogo com a realidade social, com os eventos do seu entorno e com as temporalidades que a cercam, não longe disso, consideramos que o ensino de História, na perspectiva da aprendizagem significativa, se assenta na consideração desse fator como recurso substancial no processo de formação do conhecimento. Nessa perspectiva, precisamos perceber e reconhecer as mudanças que interferem direta e indiretamente na sociedade e na educação, desafiando as escolas, os docentes e as juventudes a reajustarem suas rotas e a traçarem novos objetivos.

Estar atento aos novos cenários que afetam o panorama educacional, portanto, é uma necessidade que nos conduz a superar a mera identificação de tecnologias, inovações e “novidades” fluidas. É perceber como os novos cenários impactam na percepção dos sujeitos em seus corpos, em suas complexidades individuais e suas conexões com os caminhos da

aprendizagem. A adaptação das rotas e dos processos, assim, se apresenta como uma estratégia de atravessar e/ou ultrapassar os desafios emergentes que sensibilizam os contextos, os objetivos e acima de tudo os sujeitos envolvidos na educação.

Frente a isso, identificamos a interface de uma necessidade adaptativa da educação escolar, do ensino de História e da própria condição corporal no 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior – CPM-CHMJ e em diversas unidades educacionais no Brasil nos anos de 2020 e 2021, quando vimos, em escala mundial, uma avalanche de mudanças sociais, econômicas e educacionais decorrentes da crise sanitária relacionada à disseminação do coronavírus⁴¹, causador da doença Covid-19 ou SARS-Cov2, que foi identificada pela primeira vez na China em novembro de 2019 e disseminada nos anos seguintes por todo o território mundial (BARRETO, 2020, p.1).

Com fácil disseminação e com grande poder de letalidade, o surto da Covid-19 foi categorizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, mobilizando os órgãos políticos de todo o planeta a providenciarem medidas de combate e estratégias de controle de sua propagação (BARRETO, 2020, p.1). No estado do Ceará, mediante o Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020, que estabeleceu situação de emergência em saúde, foram dispostas medidas de enfrentamento e contenção da doença recomendadas pela comunidade científica, dentre elas estavam o isolamento social da população e a suspensão das aulas presenciais nas unidades de ensino por 15 dias (CEARÁ, 2020). Conforme a instabilidade apresentada pelo panorama pandêmico aumentava, o Governo do Estado do Ceará prorrogara as medidas sanitárias, recomendando a continuidade das atividades escolares através de estratégias remotas emergenciais, que perduraram por todo o ano de 2020 e por grande parte do ano de 2021.

Nesse contexto, é interessante considerar que os riscos sobre a vida, as medidas sanitárias para barrar a propagação do vírus e as estratégias de isolamento social, por se assentarem como questões socio-biológicas, encontraram no corpo o seu local de ação. Segundo Hartog (2020), a pandemia nos trouxe o tempo do confinamento dos corpos, uma temporalidade marcada pelas medidas sanitárias que procuraram frear a progressão da Covid-19 e possibilitar o livramento dos riscos oriundos de sua contaminação.

⁴¹ Segundo a ONG Médicos Sem Fronteiras-MSF (2020), os coronavírus são uma espécie de vírus que provocam diversos tipos de doenças respiratórias, desde uma simples gripe até doenças fatais, como a Síndrome Respiratória Aguda – SARS-Cov.

O tempo da pandemia conduziu à instauração de um tempo novo, o do confinamento: tempo sanitário, já que o confinamento é o único instrumento à nossa disposição, diz a medicina, para retardar, frear a progressão do vírus, cessar a implacável ascensão da curva exponencial. Ganhar tempo, retardando-o, eis o que poderia espantar à primeira vista, ainda que apenas sonhemos em nos livrarmos dele o mais rápido. (HARTOG, 2020, p.54)

Esse episódio, com forte caráter biológico, nos remete ao pensamento de Foucault (1979), que elucida sobre as imposições sobre os corpos e como este local permite o investimento de poderes. Nos levando a identificar como essas operações sobre os corpos alcançaram o ensino, realocando as rotinas escolares para os ambientes domiciliares de professores e estudantes sob a égide de uma necessidade de sobrevivência e mediante dispositivos oficiais.

O 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior – CPM-CHMJ, assim como outras instituições públicas e privadas do estado sofreu abruptas alterações em sua rotina em função das medidas restritivas impostas pelos órgãos políticos e sanitários. Com esse plano de fundo, gestores, técnicos, professores e estudiosos da educação de todo o país se depararam com a emergência de reorganizar estratégias, ações, ferramentas e metodologias para lidar com a suspensão das atividades escolares presenciais e com a implantação de propostas educacionais executáveis na esfera domiciliar dos sujeitos nelas envolvidos.⁴²

Uma das alternativas implantadas no 2º CPM-CHMJ e nas demais escolas públicas do Ceará, assim como em outras instituições de ensino no Brasil, para atender à demanda adaptativa e possibilitar uma experiência escolar minimamente semelhante do que havia no ensino presencial antes da eclosão da pandemia da Covid-19 foi o ensino remoto emergencial. Segundo Charczuk (2020) e Moreira, Henriques e Barros (2020), esse formato de ensino se caracteriza como uma ação pedagógica onde ocorre a transferência e a transposição de metodologias comuns ao ensino presencial para um território virtual/digital ou uma proposta em que materiais impressos sejam oferecidos aos estudantes a fim de promover uma rotina de estudos em seus espaços de confinamento.

Charczuk (2020), afirma também que esta estratégia pedagógica possui variadas formas de se operar e, apesar das complexidades que a envolvem, se apresentou como

⁴² A ocorrência da pandemia do Covid-19 impacta a vida das pessoas em múltiplas instâncias. No âmbito educacional, o fechamento das escolas fez com que a maioria dos estudantes brasileiros dependessem de atividades escolares realizadas em casa para continuarem os seus estudos. Entretanto, o acesso à infraestrutura necessária e as condições de cada domicílio fazem com que a experiência do ensino a distância seja distinta entre estudantes de diferentes grupos socioeconômicos. (CAVALCANTE; KOMATSU; MENEZES-FILHO, 2020, p.25).

uma solução para sustentar o ensinar e o aprender em diversos países durante a adaptação do cenário educacional que levou estudantes e professores a conviverem distantes dos espaços físicos das escolas. Não obstante, consideramos importante ressaltar que o ensino remoto não estava previsto como estratégia educacional e nem dispunha de um plano didático-pedagógico articulado para assumir a direção dos sistemas educacionais, o que provocou, concomitante a sua implementação, reflexões sobre sua eficiência, sobretudo por serem identificados a ausência de planejamentos prévios ou modelos teóricos específicos para sua implementação (CHARCZUK, 2020, p.5).

A transposição das experiências de ensino-aprendizagem escolar do espaço físico “escola” para o espaço virtual e domiciliar de estudantes e professores foi um paradigma que impeliu as instituições de ensino e o sistema educacional a mergulhar em reflexões, adequações e estratégias para (re)estruturar alternativas de manutenção de rotinas de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento ofertadas pelas escolas. Para Bastos e Boscarioli (2020), a transição de espaços e experiências educacionais foi marcada pelo exercício frenético dos docentes na busca por trilhas de aprendizagem pouco exploradas ou até recentemente desconhecidas, sem a certeza de sua efetividade e seu alcance mediante as propostas dos componentes curriculares e as necessidades dos estudantes.

Diante dos fatos, procuramos identificar, inicialmente, a percepção dos professores de História nas turmas de Ensino Médio do 2º CPM-CHMJ frente a realidade da adaptação, buscando analisar os desafios encontrados nos procedimentos docentes e as experiências com um ensino de História assentado em relações virtuais, para que assim consigamos localizar o corpo nesse processo. Ao serem questionados sobre o assunto, os professores apresentaram alguns aspectos que desafiaram suas ações profissionais durante o período pandêmico, como a experiência de remodelação do ofício docente para um novo ambiente; o manuseio e a utilização de ferramentas digitais como recursos de ação pedagógica, como os ambientes virtuais de aprendizagem e de comunicação instantânea; a realização de aulas *on-line* síncronas⁴³ através de plataformas de conexão por vídeos chamadas e salas de reuniões, que trouxe a necessidade de encontrar estratégias de atrair a atenção dos estudantes e ao mesmo

⁴³ No sistema de aulas remotas emergenciais se tornou comum o uso dos termos “síncronos” e “assíncronos” para caracterizar os momentos de interação entre os professores e os estudantes. As aulas síncronas se caracterizam pela existência da interação em tempo real entre os professores e suas turmas através de plataformas de reunião *on-line* ou de vídeos chamadas. Por outro lado, as aulas assíncronas se remetem aos tempos pedagógicos onde os estudantes interagem com materiais produzidos pelos professores, como aulas gravadas e podcast, bem como com materiais e tarefas a serem executadas pelos estudantes sem a presença do docente.

tempo fazer possível a compreensão das abordagens realizadas; assim como as dificuldades de acesso dos estudantes às estratégias propostas pela escola.

A transposição do espaço escolar para o contexto domiciliar dos professores em estado de confinamento, ainda, acarretou o desenvolvimento de novas rotinas, onde os docentes enfrentaram os desafios de acomodar ambientes para a realização de aulas síncronas em suas residências, a aquisição de equipamentos para a efetivação de procedimentos educacionais remotos, além da conciliação de tarefas e funções domésticas e profissionais no mesmo espaço geográfico. A redefinição de espaços e a virtualização das relações no ato de ensinar, assim, despertaram nosso olhar sobre a condição corporal dos professores em suas operações docentes, partindo da percepção de que os corpos se encontraram em crise no que tange sua própria existência, sua saúde, seu impedimento pelas categorias de poderes impostos e por seu novo (não tão novo assim) espaço de manifestação, o mundo virtual.

No que tange a experiência dos professores do 2ºCPM-CHMJ com o ensino de História durante a pandemia da Covid-19, os docentes avaliaram sua prática profissional como regular/razoável, considerando como pontos sensíveis as dificuldades de comunicação efetiva com os estudantes, que não se consolidava de forma eficiente mesmo através dos espaços virtuais; a falta de contato presencial, que afetou negativamente nos procedimentos de ensino-aprendizagem; e a necessidade de se alcançar qualidade aos momentos de aprendizagem através da busca e da confecção de materiais que significassem o processo, como slides, vídeos e exercícios.

Vale salientar, no entanto, que por se tratar de um momento totalmente atípico para o cenário educacional, é natural que os professores enfrentassem barreiras e desafios constantes na tarefa de encontrar e/ou elaborar novas rotas para o ensinar História, sobretudo ao considerarmos a desvinculação dos sujeitos do espaço escolar de forma abrupta e não planejada, assim como a reorganização dos indivíduos em novos espaços de aprendizagem. Como afirma Moreira, Henriques e Barros (2020), nem os professores nem outros profissionais imaginavam uma necessidade de adaptação e mudanças tão imediatas e emergenciais em função de questões sanitárias envolvendo a expansão de um vírus letal como o da Covid-19.

Partindo dessa realidade, ao analisarmos a percepção dos professores do 2ºCPM-CHMJ sobre o ensino de História no contexto da adaptação, identificamos nas suas falas forte influência de referências endossadas nos processos presenciais de ensino-aprendizagem comuns às suas práticas antes do isolamento social. Pois, ao categorizarem suas práticas de ensino de forma adaptada como regulares/razoáveis, os professores de História vivenciaram o

que Hartog (2020) define como conflito de temporalidades, ou seja, um paradoxo para aqueles que mantiveram suas operações de trabalho durante o regime de confinamento provocado pela Covid-19, em que os profissionais precisaram consolidar ações técnicas comuns de seus ofícios do tempo antigo sob o viés do novo tempo (HARTOG, 2020, p.55).

Sob este olhar, compreendemos que os docentes procuraram estabelecer os mesmos rituais docentes de suas práticas, mas encontraram, nesse novo formato de contato, indicadores que revelaram novos horizontes educacionais. De acordo com Charczuk (2020), o processo de adaptação do modelo presencial para o remoto exigiu novas perspectivas de se pensar o ensino, sem que no primeiro momento consolidassem as relações com o conhecimento e com os estudantes em suas condições de sujeitos.

A demanda emergente da passagem de uma forma de trabalho docente presencial para a oferta do ensino remoto produziu nos professores uma urgência em adaptar os modos de encontro com os alunos e a partilha dos conteúdos didáticos. Nesse sentido, podemos conjecturar que os professores, em um primeiro momento, (pre)ocuparam-se em pensar recursos técnicos (áudio, vídeo, apostilas) que subsidiassem o ensino, fazendo com que o estabelecimento de um outro laço possível com o conhecimento e com os alunos ficasse frágil ou fosse colocado em segundo plano. (CHARCZUK, 2020, p.12).

Pensando o ensino de História assentado na consideração do corpo e da corporalidade como elementos viáveis a uma aprendizagem significativa, buscamos analisar como os professores do 2ºCPM-CHMJ envolveram os corpos dos estudantes no processo de aprendizagem em História no ensino remoto emergencial, partindo da ideia de que todos os sujeitos se inscrevem no mundo a partir desta unidade e que no contexto específico da pandemia tiveram seus corpos marcados pelo isolamento social. Nesse quesito, um dos docentes afirmou que não foi possível o envolvimento corporal dos estudantes de suas turmas de forma intencional em suas aulas em decorrência da falta de contato direto promovido pelo distanciamento geográfico entre eles. No entanto, os dois outros docentes consideraram que houve envolvimento corporal dos estudantes em suas aulas mediante a presença nas aulas síncronas e na realização das atividades propostas.

No primeiro caso, Bastos e Boscaroli (2020) nos ajudam a compreender uma noção imediata de não envolvimento dos estudantes com os procedimentos educacionais no ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 diante de algumas dificuldades como a desigualdade de acesso à internet entre os estudantes brasileiros, que se revelou como um

obstáculo real para uma rotina de estudos e aprendizagem em ambiente domiciliar; a ausência de espaços adequados para uma rotina de estudos; a deficiência ou falta de recursos materiais e aparelhos digitais; a inexistência de ambientes favoráveis ao aprendizado; e as dificuldades no processo de autogestão e acompanhamento pedagógico familiar. Somada a isso, há o agravante causado pela ausência de atividades sociais e de interações entre os sujeitos, que é um aspecto relevante na análise das fragilidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes durante a pandemia da Covid-19 (BASTOS; BOSCARIOLI, 2020, p.1). Não obstante, Charczuk (2020) identifica que é possível o professor e os estudantes se perceberem nas relações de aprendizagem a partir do momento que se reconhecem como sujeitos por trás da elaboração dos materiais e como componentes centrais dos procedimentos pedagógicos, onde registram marcas de sua existência e subjetividade.

No segundo caso, ligado às experiências inclusivas do corpo, identificamos nos relatos dos professores a percepção da presença virtual nas aulas como uma forma de validação do corpo no processo de aprendizagem proposto nas aulas síncronas. Nessa perspectiva, relacionamos a interação, ainda que no encontro virtual, como uma experiência de contato do corpo com o aprendizado em História. Nessa interpretação, compreendemos a presença do corpo como local de demarcação do indivíduo e da sua condição de sujeito, mesmo que sua presentificação seja manifestada por canais virtuais, como nos chats e nas chamadas de vídeo nas plataformas de comunicação, como o *Google Meet*. Estes espaços permitiram que os estudantes interagissem com os professores, com os colegas e com os materiais propostos assim como nos ambientes físicos de aprendizagem da escola (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p.357).

Nesse sentido, os sujeitos envolvidos nas relações virtuais de aprendizagem imprimem sua presença nos materiais confeccionados, nos vídeos, áudios e escritas, se fazendo presentes como corporalidade na ausência de seus corpos na ocupação material de espaços físicos (CHARCZUK, 2020, p.13). Além disso, compreendemos, a partir das análises de Moreira, Henriques e Barros (2020), que as salas de aulas *on-line* são ambientes ativos e dinâmicos, não meramente depósitos de conteúdos e materiais digitais, ou seja, locais que permitem a manifestação da corporalidade dos estudantes e sua manifestação como presença.

Apesar disso, os professores do 2º CPM-CHMJ compreenderam que o distanciamento físico imposto aos corpos pelas medidas sanitárias de isolamento social foi um fator comprometedor da aprendizagem em História de suas turmas. Nessa ótica, inferimos que a presença corporal no processo de aprendizagem é um componente favorável para a aquisição

de saberes nas experiências dos docentes da instituição, sobretudo ao identificarmos as percepções saudosistas dos docentes do espaço escolar como lugar de presença, interação e aprendizagem em História mediante o panorama de “ausência” dos corpos provocado pela pandemia da Covid-19.

Quando questionados sobre a identificação dos ambientes virtuais de aprendizagem como espaços “sem corpos”, os professores apresentaram olhares que nos permitiram perceber que, apesar do pensamento inicial de que o distanciamento físico comprometesse a aprendizagem, eles reconheceram a presença do corpo e da corporalidade nas suas experiências com o ensino remoto emergencial a partir da participação dos estudantes nas aulas virtuais por meio das plataformas de vídeo, chats e fóruns. Esta participação foi considerada pelos docentes como elemento de demarcação da presença dos estudantes, onde, mesmo sem o contato direto imposto pela distância espacial e física, eles identificaram relações entre os corpos em suas aulas. Para Charczuk (2020), a interação presencial e a interação virtual consistem em modos diferentes de se encontrar e estar com o outro, nos trazendo o fato de que os dispositivos digitais também são espaços que permitem encontros, como identificamos no relato dos docentes.

A interação virtual, a participação nos debates, os círculos de conversas e a troca de ideias entre os professores e a juventude presentes nas aulas consolidaram, no olhar dos docentes da instituição, a percepção de uma educação incorporada, mesmo sem a intencionalidade de sua elaboração. Identificamos nessa experiência a percepção apresentada por Nóbrega (2010), que defende que as tecnologias presentes nas atividades humanas contribuíram para o surgimento de novas interfaces e possibilidades para o corpo, que encontram em seus canais mecanismos que demarcam sua presença para além de sua condição biológica, redimensionando os sujeitos sociais e os conduzindo a novas percepções e sensibilidades. O corpo, a corporalidade e suas possibilidades, assim, podem ser identificados na educação como elementos impulsionadores de condições que levam professores e estudantes a encontrarem sentido no processo ensino-aprendizagem e em todos os momentos nos quais a educação possa ser percebida subjetivamente, problematizada, refletida e desvinculada de práticas estanques, privilegiando o conhecimento e a vida (NÓBREGA, 2010, p.14).

Com essa evidência, após vivenciarem as experiências com o ensino remoto emergencial nos anos de 2020 e 2021, bem como com a realidade de um ensino de História distante do espaço físico da escola, os professores do 2º CPM-CHMJ revelaram o reconhecimento da importância da presença corporal no ambiente escolar, como uma necessidade real para um ensino de História marcado pela proximidade, pelo afeto e pela

interação social assentada na sensibilidade. Para eles, o espaço físico permite o contato entre os corpos e a manifestação da corporalidade, possibilita a demarcação da presença e manifestação de relação dos sujeitos entre si e com os espaços físicos da escola, assim como promove a conexão entre os sujeitos nos procedimentos e materiais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os corpos no ambiente escolar, se tratando de uma unidade educacional militarizada, amarra os estudantes aos dispositivos de poder que garantem, panopticamente, a manutenção da ordem e a disciplinarização voltadas para rotinas mais concretas de contato entre os sujeitos. Como afirma Foucault (1979), os poderes investidos insistentemente e meticulosamente sobre os corpos contribuem para uma consciência dessa unidade como parte da ordem, do reconhecimento e do domínio das operações sobre os sujeitos e sobre a realidade onde se inserem.

Por essa ordem, questionamos os professores se o ensino remoto emergencial, no contexto pandêmico, abriu caminhos para se pensar um ensino de História que considere o corpo e a corporalidade como elementos viáveis para uma aprendizagem significativa. Como respostas os docentes apresentaram inclinação positiva sobre o assunto, revelando abertura reflexiva sobre suas práticas pedagógicas, assim como reforçando a importância do contato entre os indivíduos como ferramenta de identificação social e de estruturação dos processos educativos. Na perspectiva da presencialidade, um dos docentes enfatiza, ainda, a necessidade de remodelar as estratégias e metodologias de ensino de modo que os estudantes sejam mais envolvidos nos procedimentos realizados nas aulas de História.

Sob este olhar, percebemos como as dificuldades estabelecidas pelo cenário de crise sanitária impactaram as percepções dos docentes sobre os corpos e sobre a própria existência impressa na presencialidade. O fator do distanciamento entre os corpos e as complexidades que foram geradas por uma aparente ausência de contato, de sentimento e de comunicação afetiva entre os sujeitos na trajetória de aprendizagem fomentaram reflexões e abriram oportunidades para se pensar novas formas de interagir, de sustentar as relações e de ser corpo. Como afirma Charczuk (2020), a pandemia desvelou a fragilidade humana e com isso reforçou a importância da presença e do contato entre as pessoas na vida cotidiana e nos contextos educativos.

Numa perspectiva mais ampla, acreditamos que as demandas adaptativas as quais os professores do 2º CPM-CHMJ foram submetidos ao longo dos anos de 2020 e 2021 com o ensino remoto emergencial não foram um ato isolado, alcançando vários profissionais da educação em todo o país. Pois segundo pesquisa do Banco Mundial (2020), a pandemia da Covid-19 revelou diversas fragilidades do sistema educacional brasileiro, principalmente no

que se refere ao acesso e manuseio de tecnologias digitais por parte de professores e estudantes. Não obstante, o panorama pandêmico submeteu os docentes a refletirem sobre suas condições corporais, sua existência como unidade social, sua ação profissional mediante um cenário de distanciamento entre os corpos e os espaços escolares e principalmente sobre os novos horizontes que se desenham após tantas mudanças sociais.

Compreender como o ensino de História se desenvolveu, mesmo que numa ótica específica entre os docentes do 2º CPM-CHMJ, e perceber suas potencialidades, fragilidades e seus novos paradigmas, o analisando sob a organização do modelo remoto emergencial, é uma necessidade eminente, sobretudo quando se pensa no envolvimento e na inclusão dos corpos como parte viável para uma aprendizagem significativa. Por isso, encaramos o corpo e a corporalidade como pontos importantes ao ensino de História, sobretudo ao reconhecermos suas possibilidades e sua presença nas ações que levam à aprendizagem significativa, mesmo que sua discrição confunda os olhares mais desatentos.

Nessa perspectiva, conduzimos o corpo e a corporalidade como objeto de análise, revelando sua presença e suas complexidades, ao mesmo tempo que enxergamos nesse desafio novas possibilidades e paradigmas que despertem e incentivem novos olhares e contribuições ao fazer docente. Marcados por cenários de crise, defendemos um ensino de História capaz de ser incorporado e possível, mesmo que recaia sobre as escolas, os professores e os estudantes contextos imprevisíveis de mudanças e adaptações.

CAPÍTULO 3

HISTÓRIA VIVA - A INCORPORAÇÃO NO ENSINO

Corpo, afeto e linguagem são organizadores da nossa condição humana, de nosso encantamento sensorial e histórico na infinita tarefa de imprimir sentidos aos acontecimentos. (Terezinha Petrucia da Nóbrega).

3.1 Intervenções práticas como canais de conexões entre o ensino de História, o corpo, a corporalidade e outros saberes

Ao acompanharmos as demandas oriundas da pandemia da Covid-19 na educação, é quase impossível, como educadores, deixarmos de lado os paradigmas que nos impulsionaram a redirecionar as rotas da aprendizagem e os novos olhares que nos conduziram a ressignificar a presencialidade nas escolas. Após quase dois anos de isolamento social como recurso para preservar vidas, a retomada de rotinas no chão da escola trouxe e traz possibilidades de se repensar o ensino, rever metodologias e identificar o que fez e faz sentido para um processo de ensino-aprendizagem comprometido com a significação do conhecimento.

É com esse pensamento que consideramos relevante, numa tentativa de demonstrar a potencialidade do corpo e da corporalidade como elementos para uma aprendizagem significativa, um ensino de História que seja capaz de se perceber modificado pelas novas realidades derivadas da experiência remota de ensino e pelos novos sentidos da presencialidade nas salas de aula. Afinal, como vimos nos capítulos anteriores, ficou evidente a importância da presença corporal dos estudantes na escola e nos procedimentos educacionais.

Por compreendermos que os sujeitos sociais, o espaço escolar e as práticas docentes, apesar de se situarem entre rupturas e continuidades, passaram por uma crise de paradigmas durante os anos da pandemia da Covid-19, buscamos olhar para o ensino de História como um objeto abraçado pelas novas demandas educacionais, pelas novas formas de se conceber as experiências de aprendizagem e por novas óticas que permitem enxergar os estudantes como sujeitos vivos e atuantes nos mais diversos territórios da sociedade.

No entanto, pensar novos horizontes para o ensino de História nos desafia a percebê-lo, antes de tudo, em sua realidade prática nas escolas. Embora não seja tão atual a ideia de que o ensino de História necessite ultrapassar metodologias reducionistas de vivências educacionais, como a ancoragem no livro didático e o desenvolvimento de habilidades como

leitura e escrita, reforçamos que a aprendizagem em História, nessa nova perspectiva, necessita alcançar os estudantes em suas diversas linguagens e competências, em suas representações culturais, em suas potencialidades como seres comportamentais e transformadores de suas realidades, em suas emoções e sensibilidades, ou seja, no seu corpo e na sua corporalidade. Diante disso, concordamos com Seffner (2001), quando nos afirma que:

A aula de História não pode ser apenas leitura e cópia. Embora fundamentais, leitura e escrita precisam estar acompanhadas de debates, projeção de filmes, visitas a locais históricos, atividades envolvendo desenho, montagem de jornais, pesquisas de campo, entrevistas, comparecimento a museus e exposições, organização de mostras na escola, elaboração de relatórios, seleção de materiais para compor acervos, etc. O aluno, como qualquer outro ser humano, não é apenas leitor e escritor, mas percebe a realidade e a expressa através de numerosos outros canais (SEFFNER, 2001, p.42).

E é nesse aspecto que a aprendizagem assentada no corpo e na corporalidade pode auxiliar os estudantes na sua compreensão acerca do mundo, permitindo a incorporação dos sentidos e significados do conhecimento para além das informações e códigos científicos, colaborando para uma melhor produção cultural, para a construção do sentimento de pertencimento à comunidade onde estão inseridos e para o desenvolvimento de significados (SILVA, 2016, p.205).

A partir disso, identificamos que os professores possuem papel fundamental, apesar de não exclusivo, na (re)construção de estratégias e vias de aprendizagem no ensino de História escolar. Segundo Soares Júnior (2019), os professores necessitam projetar, construir e reavaliar metodologias ligadas ao processo de ensino-aprendizagem de forma que conduzam ao significado e ao sentido dos conhecimentos desenvolvidos na escola, partindo da superação de aulas centradas em histórias contadas, processos passivos e busca por respostas interligadas ao que se ouviu ou leu no material didático.

Dar sentido às aulas de História passa pela atividade de levar fontes históricas para a sala de aula, fazer leituras, imaginar as cenas, sentir as emoções vividas, deixar ser tocado pela experiência. Um desafio necessário. Passa pela necessidade de pensar o “cuidado de si”, aquilo que se aprende e o que se quer para a vida. Passa pela experiência que cada aluno traz consigo, aquilo que foi aprendido dentro de casa, nos recônditos do privado, ou mesmo na rua, nas brincadeiras, nas cenas do cotidiano, nas páginas da internet, nos programas de televisão ou nos aplicativos de comunicação. (SOARES JÚNIOR, 2019, p.187)

Barca (2001), reforça a ideia de que as aulas de História precisam superar a limitação presente no ensino baseado na relação narrativa-espectador, onde os estudantes participam como ouvintes diante de exposição de ideias apresentadas pelo professor. Esse modelo de educação, segundo Bergmann e Sams (2021), submete os estudantes a procedimentos passivos, onde se ofertam estratégias e propostas educacionais padronizadas, em processos baseados na habilidade de ouvir e memorizar informações emitidas por um especialista para depois avaliar o que foi recordado. Nesse cenário, muitos estudantes se dispersam no processo, se desconectam com o professor e com os materiais utilizados, perdendo a motivação pela experiência de aprendizagem (BERGMANN; SAMS, 2021, p.6).

De acordo com Barca (2004), o ensino de História escolar precisa superar os paradigmas dos modelos de aula enraizados nas práticas docentes vinculadas às “aulas-conferências”, onde os professores assumem o papel de detentores do saber e os estudantes de sujeitos que ‘nada sabem’, recebendo informações e as regurgitando em prol de processos avaliativos com testes escritos; como transpor, também, às “aulas-colóquios”, que apesar de transitarem no campo da partilha e do diálogo entre os sujeitos e os conhecimentos, permanecem centradas no professor e nos seus materiais, tendo seu processo avaliativo tradicional complementado com diálogos informais (BARCA, 2004, p. 131-132).

Frente a essa realidade e às demandas eminentes aos novos tempos, concordamos que as aulas de História precisam assumir aspectos diversificados, onde os estudantes possam participar ativamente na construção do conhecimento, na resolução de problemas, na (re)escrita de narrativas, no compartilhar da oralidade e outras experiências educacionais que os retirem da posição de meros ouvintes e os reconduzam a serem partes integrantes do processo (BARCA, 2001, p.20). Nessas novas veredas, o corpo e a corporalidade podem se tornar acessos para a inclusão de olhares e estratégias metodológicas inovadoras, pois a compreensão das linguagens provenientes do movimento, das emoções e da sensibilidade, proporciona uma ampliação do conhecimento e da comunicação, se expandindo para além da linguagem conceitual e alcançando os gestos, as artes e outras formas⁴⁴ de acessar as inteligências e as potencialidades humanas (NÓBREGA, 2010, p.88).

Pensando nisso, ao analisarmos alguns caminhos que subsidiassem os professores a inserirem e acessarem intencionalmente o corpo e a corporalidade dos estudantes nos

⁴⁴ A experiência do corpo configura um conhecimento sensível sobre o mundo e sobre o Ser expresso, emblematicamente, pela estesia dos gestos, das relações amorosas, dos afetos, da palavra dita e da linguagem poética, entre outras possibilidades da experiência existencial. A estesia é uma comunicação marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, numa síntese sempre provisória, numa dialética existencial que move o corpo humano em direção ao outro. (NÓBREGA, 2010, p.95).

processos de ensino-aprendizagem em História, encontramos no modelo “aula-oficina” desenvolvido por Barca (2004), nas metodologias ativas⁴⁵ e nas intervenções práticas elementos que permitem promover novos olhares sobre as experiências sociais e educacionais, formas variadas de interação entre estudantes e recursos didático-pedagógicos, e canais para o desenvolvimento de habilidades de expressão e comunicação.

No modelo “aula-oficina” (Quadro 5), o professor assume o papel de investigador social e colabora no processo de desenvolvimento dos estudantes, partindo do pressuposto de que estes são efetivamente os agentes centrais de seu próprio conhecimento. Nessa proposta, os conhecimentos prévios dos estudantes são considerados elementos importantes e as atividades e os procedimentos das aulas assumem o caráter provocador, possibilitando ações de construção da aprendizagem e a confecção de produtos associados à avaliação (BARCA, 2004, p.132).

QUADRO 5 – MODELO DE AULA-OFFICINA SEGUNDO ISABEL BARCA (2004).

Lógica	O aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas. O professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras.
Saber	Modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - Senso comum; - Ciência; - Epistemologia.
Estratégias e recursos	Múltiplos recursos intervenientes; Aula-oficina.
Avaliação	Material produzido pelo aluno, testes e diálogos agentes sociais.
Efeitos sociais	Agentes sociais.

Fonte: Adaptado de Barca (2004), p.133.

Nesse modelo, o saber escolar passa a ser alcançado a partir de estratégias e recursos diversos, que transformam a aula numa espécie de oficina de trabalho, pesquisa, movimento, comunicação e construção, o que permite incluir as metodologias ativas como estratégia de intervenção e estímulo criativo. Segundo Filatro e Cavalcanti (2018), as metodologias ativas são bastante familiares aos contextos escolares, apresentando forte viés humanista e amarrando

⁴⁵ As metodologias ativas são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas. Nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo. (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p.12).

em sua rede de opções uma série de estratégias que posicionam os estudantes como figuras centrais e importantes na construção do conhecimento. Esse aspecto reforça, além do proposto por Barca (2004), o enfoque presente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que ressalta que as propostas educacionais precisam alcançar os sujeitos envolvidos na aprendizagem para que haja significado, engajamento e respeito ao contexto e ao tempo nos quais os estudantes estão inseridos. Nesse sentido, cabe ao docente, entre outras coisas:

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; (BRASIL, 2018, p.17).

As metodologias ativas estimulam a criatividade dos professores e oferecem oportunidades para que sejam orquestradas variadas intervenções pedagógicas a partir do corpo e da corporalidade que elaborem na ação prática dos estudantes o alicerce para a construção de saberes no espaço escolar e para o desenvolvimento de competências e ações alinhadas à realidade social. Segundo a BNCC, é importante que a educação esteja conectada às demandas sociais contemporâneas, corroborando para processos educativos com olhares inovadores e inclusivos, significando o que e como se ensina, se aprende e se avalia, além de promover conexões e colaborações de aprendizagens com significados reais (BRASIL, 2018, p.14).

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p.14).

Interligadas a isso, as aulas-oficinas e as metodologias ativas apresentam-se como caminhos viáveis para desenvolver as competências gerais da educação básica⁴⁶ apresentadas

⁴⁶ É importante ressaltarmos a posição de destaque das competências gerais da Educação Básica presentes na BNCC (BRASIL, 2018, p.9-10) quando analisamos os processos educacionais como um todo e sua relação com outros elementos interligados à educação integral, como é o caso das competências fundamentais dos profissionais e cidadãos do século XXI.

na BNCC, como também as competências consideradas fundamentais para os profissionais e cidadãos do século XXI (Figura 2), como sua relação com as informações acerca do mundo e conceitos gerais e específicos dos diferentes componentes curriculares; o desenvolvimento de ações colaborativas e protagonistas diante de situações cotidianas; a capacidade de aplicar a imaginação, o senso crítico e a curiosidade na construção de conhecimento e resolução de problemas simples e complexos; a iniciativa e o empreendedorismo; a colaboração, a liderança e a adaptação diante de procedimentos e relações interpessoais, educacionais e profissionais; assim como o desenvolvimento da comunicação eficaz (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p.17).

Figura 2 – Competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI



Fonte: adaptado de Filatro e Cavalcanti, 2018, p.17, *apud* Wagner, 2010.

Nesse horizonte, buscando conectar o ensino de História, o corpo, a corporalidade, a aprendizagem significativa e as estratégias de ações metodológicas possíveis nas aulas-oficinas, nossa proposta de intervenção apresenta uma sequência didática⁴⁷ com atividades que permitem diversificar as estratégias metodológicas, explorar os conhecimentos prévios⁴⁸ dos estudantes e os diversos saberes, construir produtos relacionados ao processo de investigação, de comunicação e expressões corporais, além de colaborar no desenvolvimento de agentes

⁴⁷ Segundo Zabala (1998), sequência didática ou unidade didática, é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para se alcançar objetivos educacionais, sendo suas etapas claramente compreendida pelos professores e estudantes, além de se organizar em planejamento, aplicação e avaliação.

⁴⁸ Caminho proposto pela teoria ausubeliana da aprendizagem significativa.

sociais à luz das competências gerais da educação básica e das competências fundamentais para os profissionais e cidadãos do século XXI.

Ao pensarmos a aplicação dessa estratégia, compreendemos que o corpo e a escola são espaços plurais e os conhecimentos desenvolvidos em sua órbita estão interligados também aos diversos componentes curriculares da educação básica. Nesse sentido, as intervenções presentes na sequência didática que propomos abrem caminhos para um trabalho de colaboração e compartilhamento de saberes, ou seja, expandem suas possibilidades para professores das mais variadas áreas do conhecimento que venham a se perceberem contemplados com as atividades ou que as considerem como inspiração para o desenvolvimento de outros procedimentos metodológicos voltados ao ensino. De acordo com a BNCC, a organização interdisciplinar dos componentes curriculares fortalece a ação docente e é uma competência pedagógica capaz de estimular a criação e adoção de estratégias dinâmicas, interativas e colaborativas voltadas para o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 2018, p.16).

Partindo dessa compreensão, consideramos relevante analisar a recepção da ideia do produto e da viabilidade de sua aplicação no ambiente escolar. Nesse caso, procuramos identificar a posição dos professores de História do Ensino Médio do 2ºCPM – Coronel Hervano Macêdo Júnior, cujas experiências docentes foram analisadas diante do cenário de adaptação do ensino e de novas percepções sobre as ações docentes no espaço escolar. Utilizamos dessa medida como recurso consultivo para que o produto educacional desenvolvido fizesse sentido para a prática docente na perspectiva de abertura para novas possibilidades de organizar a sala de aula, física ou virtual, e de promover um ensino de História com novos⁴⁹ olhares e procedimentos.

Frente a proposta de um produto educacional que trouxesse estratégias educacionais envoltas nas possibilidades do corpo, da corporalidade e dos diversos saberes, que podem ser envolvidos na aprendizagem em História, os professores do 2ºCPM-CHMJ demonstraram interesse e perceberam exequibilidade em suas futuras ações profissionais, inclusive por identificarem nos estudantes a potencialidade de ação prática e de construção de conhecimentos mediante sua condição de sujeitos sociais, políticos e múltiplos. Com isso, observamos que os docentes da instituição percebem a condição de juventudes verificada na BNCC, na qual os estudantes são compreendidos como sujeitos multidimensionais e com forte atuação na

⁴⁹ Destacamos que a expressão “novos olhares” não assume a função de ineditismo metodológico e didático, mas indica caminhos diversos ou não convencionais, numa perspectiva mais de inovação ou atualização de estratégias pedagógicas na escola e nas aulas de História.

construção da sociedade, sendo necessário que a escola os perceba em suas mais variadas condições (BRASIL, 2018, p.463).

Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes. Em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais (BRASIL, 2018, p.463).

Os professores do 2ºCPM-CHMJ consideram, ainda, que novas abordagens estruturadas em atividades diversificadas e interventivas podem interferir positivamente na formação integral das juventudes e no desenvolvimento da percepção sensível acerca do próprio corpo em diálogo com os demais. Pois na sua condição de pluralidade, os estudantes são capazes de conectarem saberes e elaborarem mecanismos de compreensão e construção da sua realidade social e temporal.

Quanto à implantação da proposta, os professores colaboradores demonstraram interesse e abertura para a inserção de metodologias que alcançassem a aprendizagem em História a partir do corpo e da corporalidade, o que compreendemos como um estado de acesso a novas perspectivas em suas práticas docentes. Ao justificarem essa inclinação, os profissionais acreditam que pode ser possível trabalhar as emoções dos estudantes, promover a conscientização do corpo como campo de linguagens diversas, assim como identificar a corporalidade como fonte de expressão, de mudanças históricas e de análise de mundo.

Ao elucidarem esses pontos, os professores conectaram-se à percepção apresentada por Gonçalves (2012), que nos afirma que o corpo permite a experiência de sentir o mundo, de expressar nossa história individual e a história acumulada de uma sociedade, possibilita aos sujeitos a comunicação para além dos códigos verbais, e sobretudo a experiência de criar e significar os espaços, os sentidos, as relações e a própria noção de presença e existência.

Para os docentes do 2ºCPM-CHMJ, uma sequência didática com base em aulas-oficinas, elaborada com a finalidade de incluir o corpo e a corporalidade no percurso da aprendizagem em História, pode influenciar na sua operação profissional como uma forma não convencional de abordar assuntos relevantes, como uma maneira de dialogar com outros componentes curriculares na construção de conhecimentos histórico, além de ultrapassar as barreiras da sala de aula e dos muros da escolas, alcançando a comunidade e envolvendo o maior número de colaboradores. Além disso, os professores compreendem que novas

metodologias promovem um maior envolvimento e uma maior interação entre eles e os estudantes, cultivando relações mais estreitas e promovendo a afetividade entre os participantes e entre eles e o próprio componente curricular História.

Essa significação, nos remete, entre outros aspectos, às potencialidades de construção do conhecimento alcançados pela experiência do corpo e pela estesia dos movimentos, das relações, dos afetos, das diversas linguagens e da presença (NÓBREGA, 2010, p.95). O corpo, nessa perspectiva, pode ser compreendido como elemento interseccional nos processos de aprendizagem em História, traduzindo através da corporalidade a demarcação de sua presencialidade, sua comunicação e seu instrumento de construção dos conhecimentos elaborados e compartilhados nas experiências educacionais.

Ao considerarmos o ensino de História em seus diversos contextos, inclusive o ensino remoto ou híbrido, os professores do 2ºCPM-CHMJ percebem que uma proposta de intervenção prática assentada nos horizontes do corpo e da corporalidade é capaz de incentivar o envolvimento dos estudantes com os processos em busca do conhecimento histórico e de aprendizagens significativas. Pois essa proposta destaca o corpo e as experiências corporais de modo que suas nuances, como a importância da presença, a interação entre as pessoas, o afeto e a vida humana, sejam atravessadas pela forma de ser-no-mundo, ou seja, nossas capacidades de sentir, atuar, construir, modificar e significar informações, experiências e relações (GONÇALVES, 2012, p. 102).

Nesse horizonte, compreendemos que pensar uma História incorporada nos permite estabelecer não apenas novos significados aos processos de ensino-aprendizagem, mas também abre veredas para ressignificar a própria demarcação dos sujeitos a partir da presença de seus corpos. Nesse vislumbre, percebemos a importância fundamental da criatividade dos professores e do protagonismo dos estudantes como molas propulsoras para as experiências que venham a se manifestar nas aulas-oficinas. Pois como afirmam Moreira, Henriques e Barros (2020), a natureza do processo educativo exige envolvimento dos diferentes atores que nele estão inseridos, desde a definição dos objetivos até a colaboração que sustenta os processos de aprendizagem, inovação e criação de novos conhecimentos.

Não obstante, reconhecemos também a importância da abertura para novos olhares metodológicos e novas formas de se perceber o aprendizado escolar. E é justamente por isso que apresentamos uma proposta capaz de se adaptar aos contextos escolares, aos planejamentos, aos olhares docentes e às necessidades das juventudes alcançadas pelo ensino de História incorporado. Pois, acreditamos que as experiências do distanciamento físico imposto pelas

restrições da Covid-19 e os cenários educacionais pós-pandemia escancararam a sensibilidade dos espaços e dos procedimentos escolares, mostraram as limitações e os desafios enfrentados pelos professores frente o paradigma da adaptação e sobretudo revelaram a fragilidade da existência humana na condição de emblema social.

3.2 História Viva: corpo e corporalidade como caminhos para uma aprendizagem significativa

Frente aos aspectos apresentados ao longo da pesquisa e como elemento fundamental do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, a construção de um produto educacional é fundamental para que novas dimensões sejam alcançadas pelos professores do ensino básico e para que o ensino de História reforce suas ações como componente curricular na formação integral das juventudes.

Assim, ao considerarmos as complexidades derivadas do corpo e da corporalidade como elementos importantes na atuação social dos sujeitos e num ensino de História assentado na perspectiva da significação, desenvolvemos como produto educacional uma proposta de intervenção escolar que consiste numa sequência didática intitulada **“História Viva: corpo e corporalidade como caminhos para uma aprendizagem significativa”**. Com esse material, buscamos apresentar atividades pedagógicas pautadas no modelo de aulas-oficinas e ancoradas em metodologias ativas que partem do corpo e da corporalidade como estruturas centrais para o desenvolvimento do conhecimento histórico escolar, explorando diversas linguagens, fontes, recursos e principalmente os conhecimentos prévios e os diversos saberes dos estudantes como canais para a significação da aprendizagem em História.

Em seu escopo, a proposta apresenta três blocos de atividades organizados com base na relação com o corpo e a corporalidade em sua conexão com o ensino de História, ao mesmo tempo que permite que seus procedimentos sejam adaptados ou utilizados como inspiração para abordagens de diversos conteúdos, inclusive, por outras áreas do conhecimento que reconheçam sua viabilidade. A elaboração das atividades foi influenciada pela proposta de plano de aula apresentada por Barca (2004) no que tange o modelo de aula-oficina sob a luz do construtivismo social e em diálogo com os princípios da teoria ausubeliana da aprendizagem significativa. Assim, o planejamento⁵⁰ de uma aula nesse modelo não deve apresentar uma

⁵⁰ Barca (2004) sugere que o planejamento das aulas-oficinas atenda, preferencialmente, às seguintes etapas: envolvimento e trabalho com o conhecimento prévio dos estudantes, apresentação de problematizações, estabelecimento de tarefas que desafiem os estudantes e ultrapassem a interpretação linear sobre o passado, a

estrutura cristalizada e rígida, mas precisa se ajustar ao pensamento do professor e estar relacionado à instrumentalização do ensino em História, além de contar com os conhecimentos prévios dos estudantes, com as experiências de aprendizagens que os desafiem e com estratégias avaliativas sistemáticas e graduais (BARCA, 2004, p.135).

As atividades dispostas ao longo do material foram estruturadas a partir da bagagem profissional do pesquisador e de sua capacidade criativa como professor, construídas ao longo de 17 anos de prática docente em duas áreas de atuação. Como afirma Soares Júnior (2019), os professores precisam dar sentido às aulas de História, para isso, necessitam recorrer às sensibilidades, à imaginação, à criatividade e às experiências relacionadas as suas práticas cotidianas.

Uma aula criativa é capaz de prender a atenção do aluno, levá-lo a imaginar, a sentir, a viver, a experiência do aprender com o sorriso nos lábios, de rejeitar aquilo que não é bom, de respeitar a alteridade, de tornar-se cidadão conhecedor dos problemas sociais de sua rua, de seu bairro, de sua cidade. Uma aula criativa, leva à invenção de outras histórias, conduz o aluno ao lugar de criador, de protagonista de sua própria História (SOARES JÚNIOR, 2019, p.184-185).

As aulas apresentadas nessa proposta não são atividades inéditas, tampouco exclusivas, podendo fazer parte do arcabouço procedimental de outros professores. No entanto, quando analisadas sob as características das aulas-oficinas, das estratégias metodológicas voltadas para o protagonismo dos estudantes, das potencialidades do corpo e da corporalidade como temas e como elementos presentes nos processos de aprendizagem e da necessidade de se alcançar uma aprendizagem significativa em História, essas atividades foram organizadas intencionalmente de modo que permitam acessos pedagógicos viáveis à experiência docente.

Não obstante essas questões, optamos por apenas apresentar as propostas presentes no produto, sem aplicá-las efetivamente no 2ºCPM-CHMJ, em virtude de algumas adversidades, como a necessidade de organização curricular necessária para seu encaixe intencional no planejamento geral dos professores; as especificidades presentes no processo de elaboração das atividades e o contexto de retomada das atividades presenciais na instituição, conjuntura particular de recepção dos estudantes e (re)construção de rotinas escolares com

integração das tarefas com diferentes procedimentos, a potencialidade do trabalhos coletivos e de manifestações diversas do pensamento histórico, e por fim, a utilização de processos qualitativos de avaliação com foco na progressão da aprendizagem.

adaptações; e o caráter flexível da proposta, que provoca e incentiva os professores a analisar o material, estudar suas possibilidades e os inserir parcial ou totalmente em seus planejamentos.

Dessa forma, no primeiro bloco de atividades, intitulado **“Corpo: um tema pra lá de histórico!”**, encontram-se três atividades que apresentam o corpo e a corporalidade como objeto temático, sendo analisados como vias de reflexão e de territorialidade históricas. Nesse eixo, as temáticas que envolvem o corpo e a corporalidade podem ser exploradas em documentos diversos, na sua presença/ausência em contextos históricos e como elementos que demarcam, segundo Merleau-Ponty (2004) e Le Breton (2012), a própria condição existencial dos sujeitos ao longo do tempo. Reconhecemos nessa possibilidade a identificação dos estratos do tempo apresentados por Koselleck (2014) como partes da composição histórica dos indivíduos nas sociedades, as relações de poder presentes nas reflexões de Foucault (2008) e a concretude dos corpos como território de existência, luta e presença verificado em Haesbert (2020).

No segundo bloco, denominado de **“História Viva: ação e movimento”**, são apresentadas quatro propostas de intervenções pedagógicas centradas no corpo e na corporalidade como canais de expressão e linguagens na construção do conhecimento histórico escolar. Nesse conjunto de atividades são indicadas estratégias e metodologias estruturadas na linguagem corporal, na atuação e na interação dos corpos dos estudantes entre si, nas sensibilidades e na estesia do corpo como local de identificação dos próprios estudantes como sujeitos sociais, além do corpo e da corporalidade como canais de reflexões, críticas e presença de imposições sociais. Esses elementos permitem conectar os procedimentos pedagógicos às abordagens sobre o ensino de História em Seffner (2001) e Barca (2001), aos horizontes do corpo e da corporalidade presentes em Gonçalves (2012) e Nóbrega (2010), assim como na proposta da ação educacional através de múltiplos caminhos identificados na BNCC (2018).

Já no terceiro bloco de atividades, intitulado **“História por trás das telas!”**, encontram-se três propostas pedagógicas capazes de envolver o corpo e a corporalidade no ensino e aprendizagem em História, além dos aspectos já apresentados, através de estratégias e recursos tecnológicos, espaços virtuais e experiências híbridas. Nessa etapa, o corpo e a corporalidade encontram nos recursos tecnológicos ferramentas para se expressar e para difundir suas mensagens, pois como afirmam Moreira, Henriques e Barros (2020), um ambiente de educação virtual é um espaço dinâmico e ativo, marcado pela ação dos estudantes com as propostas estabelecidas, com as atividades e materiais, e com os demais sujeitos presentes no processo. Através de estratégias e recursos nesse segmento, os estudantes podem utilizar as

tecnologias da informação e o mundo digital para ultrapassar as barreiras físicas impostas pela aprendizagem no interior das salas de aula tradicionais, além de se expressarem sob novas formas de linguagens. O que nos remete à BNCC (2018), que incentiva a comunicação digital e a utilização de tecnologias como recursos educacionais para uma experiência escolar com autonomia e conectividade com os cenários socioculturais onde se dão os processos de aprendizagem, assim como nos evoca a necessidade de se pensar o ensino e a aprendizagem em realidades remotas, sobretudo após a realidade de adaptação vivida por todo o sistema educacional do país em virtude da pandemia da Covid-19.

Figura 3 – Capa do produto.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como via de acesso aos docentes da educação básica e na assunção de sua função colaborativa para novas percepções e novas estratégias de se ensinar História, nossa proposta **“História Viva: corpo e corporalidade como caminhos para uma aprendizagem**

significativa” (Figura 3), pode ser acessada através dessa pesquisa e em sua versão circular (Quadro 6) apresentada em formato PDF (*Portable Document Format*)⁵¹, que pode ser usada de forma virtual ou impressa, preservando sua originalidade nos textos e nas imagens, uma vez que essa formatação inviabiliza os usuários do arquivo a realizarem alterações de edição no material (LEOCÁDIO, 2020, p.1). Para que atendesse a um bom padrão estético, a versão circular foi organizada a partir das ferramentas disponíveis na plataforma de design gráfico Canva⁵², preservando os elementos textuais, as sequências e os recursos presentes na apresentação encontrada no corpo da dissertação, o que torna possível localizar o produto em duas vias de acesso.

QUADRO 6 – ENDEREÇO ELETRÔNICO DA VERSÃO CIRCULAR DO PRODUTO: *HISTÓRIA VIVA – CORPO E CORPORALIDADE COMO CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA*

Link para acesso	https://drive.google.com/file/d/13DBvBn84PMTEC5uEWWIFdXhcB39p7Wvd/view?usp=share_link
-------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos itens a seguir, portanto, apresentamos os elementos textuais e as sequências didáticas que compõem a estrutura do produto. Nessas etapas, a formatação do texto obedece à estrutura e à organização no padrão da dissertação, como tipo e tamanho da fonte, espaçamentos, margens e paragrafação. Além disso, ressaltamos que esse material pode ser acessado em conjunto ou independentemente da pesquisa em sua versão final.

3.2.1 Apresentação

O fazer docente é uma tarefa desafiadora e apaixonante, capaz de mudar a vida daqueles que o cruzam e de ressignificar sentidos e olhares. Também marcado por caminhadas solitárias e coletivas, o trabalho docente se mostra versátil cada vez que se depara com contextos críticos, sensíveis ou caóticos, tornando a busca pela educação uma viagem cheia de surpresas e conquistas. E é nesse sentido que olhamos para o cenário educacional dos últimos anos como

⁵¹ O PDF é ideal para a visualização e impressão de arquivos, visto que ele não pode ser alterado uma vez neste formato. Um arquivo transformado em PDF é visualizado de maneira idêntica ao seu original, propiciando assim o benefício de se manter a qualidade do projeto (LEOCÁDIO, 2020, p.1).

⁵² O Canva é uma plataforma online de design gráfico que pode ser acessada gratuitamente ou em sua versão paga, possibilita aos seus usuários a construção de diversos recursos de mídia e comunicação.

um campo de reflexão, como um espaço de possibilidades e principalmente como uma oportunidade de se reconstruir.

Baseados na conjuntura atual, acreditamos que a década que iniciou em 2020 terá desdobramentos até então singulares para a Educação, pois a eclosão da pandemia da Covid-19 abalou as estruturas sociais e conduziu o mundo a preparar-se para um novo contexto de relações sociais, aspectos ligados à saúde e organização das instituições. Numa realidade em que a própria existência física se viu ameaçada, os corpos e suas manifestações foram desafiados a encontrar caminhos para se desenvolver, levando para o interior das residências da população as mais diversas tarefas cotidianas. Nesse cenário, as escolas e os professores invadiram o espaço privado dos estudantes e as noções sobre presença e ausência dos corpos e dos sujeitos passaram a fazer parte de questionamentos sobre a eficiência de um ensino remoto.

Engessado por séculos ao modelo de educação ligado ao chão do espaço escolar, o ensino de História encontrou, nos anos de 2020 e 2021, uma realidade de aplicação até então inédita. O ensino remoto, estratégia usada para a manutenção das atividades educacionais durante o ambiente pandêmico, precisou ser conhecido, assimilado, estruturado e aplicado concomitantemente, além de ser compartilhado com as sensações de inseguranças, medos e incertezas presentes em todos os sujeitos que nele se envolveram. O corpo e a corporeidade, elementos fundamentais para a demarcação dos sujeitos em sua trajetória escolar, nesse sentido, receberam nossa atenção a partir de seu engajamento com um ensino de História carregado de propostas que os incluam, mesmo dentro de um quadro de adaptações e crise sanitária.

É com base nessa percepção, portanto, que pensamos e elaboramos uma proposta de intervenção escolar intitulada **“História Viva: corpo e corporalidade como caminhos para uma aprendizagem significativa”**. Apresentado como elemento final da pesquisa *“Por uma História Incorporada: corpo, corporeidade e ensino de História numa perspectiva docente”*, desenvolvida dentro do programa nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), esse produto consiste em uma sequência didática organizada que percebe no corpo e na corporalidade um elo para se alcançar uma aprendizagem em História com significado para os estudantes, incentivando os professores a ampliarem suas possibilidades de atuação no que tange o ensino desse componente na educação básica.

Nessa proposta, as atividades se encontram divididas em três blocos de aplicação, organizados com base nas percepções do corpo e da corporalidade como elementos condutores ao ensino e a aprendizagem em História. O primeiro bloco é intitulado **“Corpo: um tema pra lá de histórico!”** e nele o corpo e a corporalidade aparecem como objeto temático, sendo

analisados como vias de reflexão e de territorialidade históricas. No segundo bloco, denominado de **“História Viva: ação e movimento”**, o corpo e a corporalidade são utilizados como canais de expressão e linguagens na construção do conhecimento histórico escolar. Nesse conjunto de atividades são indicadas estratégias e metodologias estruturadas na linguagem corporal, na atuação e na interação dos corpos dos estudantes entre si, nas sensibilidades e na estesia do corpo como local de identificação dos próprios estudantes como sujeitos sociais, além do corpo e da corporalidade como canais de reflexões, críticas e presença de imposições sociais. Já no terceiro bloco de atividades, intitulado **“História por trás das telas!”**, encontram-se propostas pedagógicas capazes de envolver o corpo e a corporalidade no ensino e aprendizagem em História através de estratégias e recursos tecnológicos, espaços virtuais e experiências híbridas. Através de estratégias e recursos nesse segmento, os estudantes podem utilizar as tecnologias da informação e o mundo digital para ultrapassar as barreiras físicas impostas pela aprendizagem no interior das salas de aula tradicionais, além de se expressarem sob novas formas de linguagens.

Com essas propostas buscamos incentivar novos olhares para o ensino de História e para o fazer docente em sala de aula, além de demonstrar as potencialidades do corpo e da corporalidade nos processos educacionais, partindo da crença de que a educação não é apenas ensino, mas é um ciclo de relações, afetos, experiências e gestos simbólicos. Sob este olhar, reforçamos a importância do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) como fator motivacional para o desenvolvimento de pesquisas e de oportunidades para os professores de História (re)significarem os espaços escolares, a presença dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagens e principalmente as experiências, as linguagens e as sensibilidades presentes na construção do conhecimento.

3.2.2 Procedimentos

Conhecendo a rotina e os desafios da sala de aula, seja ela virtual ou não, pensamos em atividades que explorem a corporalidade e que tragam o corpo para o centro da discussão de temas e de conteúdos que se relacionam ou transversam o ensino de História. As atividades aqui relacionadas foram elaboradas com base no modelo de aula-oficina proposta pela historiadora Isabel Barca (2004), nas possibilidades das metodologias ativas e nas percepções da teoria ausubeliana da aprendizagem significativa. Essas atividades permitem adaptações e diálogos com outros componentes curriculares e áreas do conhecimento, podendo também

serem aplicadas em diversas realidades e momentos pedagógicos percebidos e definidos pelos professores.

As atividades de cada bloco estão organizadas de forma que o corpo se apresente como tema e demarcação existencial dos sujeitos, conduzindo à ancoragem e à contextualização dos objetos do conhecimento, de discussões, de abordagens em sala de aula e de conexões dos corpos entre si e os espaços, seja por vias convencionais da presencialidade ou por meio de recursos tecnológicos e virtuais. Por sua vez, a corporalidade se apresenta nas propostas de intervenção como elemento de inserção e manifestação dos sentidos, das sensações, da criatividade e dos afetos, assim como o canal de expressão de diversas linguagens, do conhecimento histórico e como via para o alcance e desenvolvimento de competências que contribuam para uma formação integral dos estudantes.

Embora organizadas e elencadas em blocos temáticos, as atividades não precisam seguir, necessariamente, a sequência e a totalidade das propostas. Além disso, podem se encaixar em diversas ocasiões de aprendizagem, sendo flexíveis também para serem aplicadas de forma independente, em quaisquer níveis acadêmicos, assim como em qualquer momento do ano letivo. Essa versatilidade da proposta possibilita, ainda, que as atividades sejam passíveis de adaptações para a realidade de cada turma, escola e região, sendo o professor aplicador e os estudantes envolvidos os protagonistas na seleção, organização e execução de suas propostas. A sequência de atividades pode, também, servir como estímulo para a ação criativa dos professores, que podem perceber caminhos e elaborar novas atividades que partam do princípio do corpo e da corporalidade conectados com o ensino de História.

Individualmente, as atividades possuem uma estrutura organizada por itens que funcionam como roteiro, indicadores ou guias. Cada atividade inicia apresentando um **título motivador**, que provoca uma breve reflexão ou estimula a discussão acerca da abordagem a qual se relaciona. Esse elemento é de suma importância na introdução da atividade, pois ele assume a primeira aplicação de verificação dos conhecimentos prévios⁵³ dos estudantes sobre o possível tema a ser estudado e abre espaço para reflexões e contextualizações.

Uma vez identificado o título, cada atividade é ilustrada por um breve **texto provocador**, que narra, exhibe ou reflete sobre o tema abordado. Esse fragmento deve ser usado pelo professor em associação com o título, sendo um recurso para acesso e verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes, podendo ser complementado ou adaptado pelo docente

⁵³ Para Ausubel (2003), os estudantes possuem conhecimentos prévios, aos quais ele define como “subsunçores”, que são fundamentais para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

na aplicação da atividade. Em seguida, são apresentadas as **áreas do conhecimento** relacionadas à proposta de atividade. Esse item indica a localização do tema na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e pode ser um elemento de identificação em casos de buscas e de apresentação da conexão da atividade com outros campos científicos.

Após verificadas as áreas do conhecimento, identificamos na sequência os **componentes curriculares** diretamente relacionados à atividade. Esse elemento facilita a relação do docente com a atividade proposta, pois as áreas do conhecimento são formadas por mais de um componente, mas apenas alguns dialogam dentro da abordagem. Esse fator, no entanto, não impossibilita que docentes de outras áreas se envolvam, colaborem ou apliquem a atividade. Para isso, no entanto, deve-se avaliar a relação do novo componente curricular e as adaptações necessárias mediante sua inclusão.

Ainda como item organizacional, apresentamos o indicador **relação com o corpo e a corporalidade**, que identifica o diálogo e os caminhos que a atividade percorre nas dimensões do corpo e da corporeidade. Esse item é fundamental nessa proposta, pois aponta diretamente a inserção desses elementos como recurso intencional para a aprendizagem. Assim como os outros itens descritos, esse indicador também pode sofrer metamorfoses a partir do olhar do docente aplicador, devendo este ficar atento para as interfaces dessa ação sobre os outros elementos da atividade.

Em seguida, apresentamos as **competências gerais da educação básica da BNCC** e **competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI**⁵⁴ que serão exploradas e desenvolvidas pelos procedimentos inerentes à atividade. Essas competências foram selecionadas a partir dos procedimentos presentes em cada proposta e de suas relações com os objetivos e desenvolvimentos nas atividades. Consideramos relevante ressaltar que essas competências foram elencadas a partir de sua associação com o Ensino Médio, pois a pesquisa propulsora desse material está relacionada a essa etapa do ensino básico.

Ainda na apresentação geral da atividade, inserimos as **palavras-chaves**, que consistem em termos e expressões que resumem em si os aspectos centrais abordados na atividade. Não estabelecemos um limite de palavras ou expressões para esse item, pelo contrário, procuramos explorar o máximo de termos que identificassem o escopo temático da atividade. Esse recurso serve como mecanismo de busca e localização temáticas, como análise inicial e como ícone relacional da atividade selecionada.

⁵⁴ Indicadas na Figura 2. No Produto, a figura com as competências será exibida como recurso de identificação.

Na sequência, são apresentados os **objetivos** que serão desenvolvidos a partir da atividade. Esse elemento é de extrema importância, pois direciona a atividade e baliza as ações em torno do tema. É importante considerar, no entanto, que os professores podem subtrair ou acrescentar objetivos na sua proposta de aplicação da atividade, devendo, não obstante, compreender as nuances dessas escolhas.

Após a verificação de todos esses elementos, são encontrados nas atividades os itens voltados para a execução. A **duração da atividade** é o primeiro ponto a ser apresentado, servindo como referência para o docente em sua tarefa de planejar o tempo pedagógico da atividade. O tempo apresentado está escalonado em minutos, unidade comumente utilizada no ambiente escolar para delimitar a duração das ações pedagógicas, sendo apresentada a categoria “aula” como um intervalo de tempo composto por 50 minutos. Nesse sentido, em cada atividade está apresentada a quantidade de aulas sugerida seguida por seu tempo em minutos. Além disso, vale ressaltar que o professor pode utilizar quanto tempo julgar necessário na abordagem da atividade, devendo este ter a responsabilidade diante dos acréscimos ou decréscimos realizados.

Para a aplicação das propostas deste material serão necessários recursos pedagógicos, assim, apresentamos os **materiais necessários** e os **materiais complementares/documentos**. O primeiro grupo consiste em equipamentos tecnológicos e recursos materiais que precisam ser providenciados pelo professor antes da aplicação da atividade. Pensamos na praticidade e na exequibilidade das atividades quando associadas aos recursos, portanto, sugerimos materiais comumente encontrados e disponíveis nas unidades escolares ou de fácil aquisição por parte dos professores e estudantes. Já o segundo item, corresponde aos recursos documentais, material acadêmico, produções científicas, artísticas e informativas, iconografias e mídias que servirão como subsídio para o professor e/ou como material de análise e aprofundamento das temáticas trabalhadas. Esses itens são bastante relevantes para a aplicação das atividades e devem receber total atenção por parte dos docentes. Vale ressaltar que a adaptação e a complementação desses materiais devem ocorrer mediante necessidade prevista, sem que percam de vista os objetivos de cada atividade.

Pensando na aplicabilidade dessa proposta, cada atividade também consta com o item **ambiente sugerido**, onde indicamos o espaço mais adequado para a realização das tarefas. Estes espaços podem ser de ordem física, como ambientes escolares, domiciliares ou da comunidade local, assim como espaços virtuais, como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), plataformas de designer, redes sociais, plataformas de gravação e edição de vídeos, entre outros. A definição dos espaços aos quais as atividades serão realizadas deve ser feita pelo

professor e em comum acordo com a turma, adaptando ou incluindo espaços de acordo com a realidade, condição de acesso e disponibilidade da escola e dos sujeitos envolvidos.

A **metodologia** de aplicação, por sua vez, consiste na etapa central da atividade, pois ela apresenta a trilha de desenvolvimento de cada proposta. Para facilitar a distribuição das ações de cada atividade, organizamos o percurso metodológico por encontros, que correspondem ao tempo pedagógico de uma aula ou 50 (cinquenta) minutos. Em cada encontro apresentamos os caminhos a serem seguidos, sugestões de uso dos recursos e a inserção dos materiais. Apresentamos na metodologia algumas possibilidades pedagógicas com foco na ação ativa dos estudantes, como exposição de ideias e conhecimentos utilizando diferentes linguagens, oficinas temáticas, oficinas *maker*, sala de aula invertida, trabalho com documentos e com recursos tecnológicos e outras intervenções a serem guiadas pelos professores.

É importante ressaltar que o item metodologia não assume a função de detalhar cada etapa do encontro, sendo essa tarefa uma atribuição docente dentro da organização de seu plano de aula (alinhado ao modelo de plano da instituição onde atua). Outrossim, consideramos importante reforçar e incentivar o processo criativo dos docentes na inserção do corpo e da corporalidade como elementos da aprendizagem, por isso, o protagonismo dos professores e dos estudantes na organização metodológica das atividades deve ser contemplado, pois essa ação corrobora na efetivação de uma educação integral.

No final de cada proposta, apresentamos o item **avaliação**, correspondente ao processo de verificação da aprendizagem e reflexão sobre a trajetória percorrida ao longo da experiência desenvolvida. Incentivamos que a avaliação seja realizada de forma sistemática, contínua e gradual, valorizando o processo de aprendizagem de conceitos, o desenvolvimento das habilidades e competências, o diálogo com o corpo e a corporalidade, as relações interpessoais e a comunicação a partir de diversas linguagens. Reforçamos ainda que o foco de cada atividade está no processo, sendo a avaliação parte dessa engrenagem. A construção de registros, a montagem de diários de bordo, a confecção de portfólios, bem como de outras estratégias de acompanhamento da aprendizagem podem ser ótimos instrumentos avaliativos, servindo ainda como materiais de exposição e registros da aplicação das estratégias sugeridas nessa proposta.

Ao elencar essa sequência didática, compreendemos que talvez muitas dessas atividades sejam conhecidas e comuns nas práticas educacionais de muitos professores de História. Mas também acreditamos que muitos professores possam alcançar, a partir da nossa pesquisa, metodologias e estratégias ainda não pensadas ou aplicadas em suas salas de aula.

Assim, é com um olhar otimista e com a coragem estimulada pela ousadia, que desejamos que esse material alcance muitos corpos, que leve a corporalidade para a sala de aula e que tenha sua proposta ampliada por outros docentes que acreditam na aprendizagem a partir das sensações, da percepção corporal, do movimento e das múltiplas nuances que uma sala de aula, virtual ou física, pode alcançar.

Quando construímos esse material pensamos em cada corpo presente na escola, nas salas de aulas virtuais e na comunidade como um todo, nos seus diálogos entre si e com os espaços onde transitam, nas suas linguagens, gestos e expressões, acreditando que é possível promover um ensino de História incorporado e conectado com a sociedade em sua mais ampla concepção.

3.2.3 Propostas de atividades do projeto – Bloco 1: “Corpo, um tema pra lá de histórico!”

ATIVIDADE 1

CORPO TERRITÓRIO – MEU CORPO TAMBÉM É UM ESPAÇO HISTÓRICO

Texto Motivador:

“Você alguma vez se deparou com a expressão: ‘Meu corpo, minhas regras’? Apesar de complexa em sua generalidade, essa frase nos faz perceber que, embora sem intenções, quem se remete a essa fala está defendendo a ideia de corpo-território. Fomos ensinados que território é um espaço geográfico e político, marcado por paisagens e elementos naturais, mas também com interação e intervenção humanas. Para alguns estudiosos, o corpo é um território decolonial, um espaço individualizado e coletivo, uma demarcação histórica e temporal, um lugar de relações de poder e onde o indivíduo se materializa. Para além de sua imagem, o corpo-território é um mecanismo de luta, de identidade e de mudança, tornando fundamental sua compreensão e seu exercício como ferramenta social.” (Ricardo Lemos).

Área do conhecimento:

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Componentes Curriculares:

História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Relação com o corpo e a corporalidade:

Corpo como ponto de análise do pensamento decolonial; corpo como território histórico, geográfico e social; identificação do corpo como território de luta e resistência; corpo e

corporalidade como manifestações territoriais e decoloniais; corpo como espaço de intersecções e de presencialidade nas escolas.

Competências Gerais da Educação Básica: 1, 8 e 9 (BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p.9-10).

Competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI:

Curiosidade e imaginação; pensamento crítico; colaboração; comunicação oral e escrita eficaz; acesso a informações para análise; solução de problemas.

Palavras-chave: Corpo; Corporalidade; Corpo-território; Território; Pensamento decolonial.

Objetivos:

- Compreender o corpo como um território individual e coletivo;
- Perceber o corpo como território histórico, geográfico e social;
- Conhecer, a partir do corpo, os conceitos de identidade, individualidade e territorialidade;
- Desenvolver o pensamento decolonial e as ações de reconhecimento do corpo como território de libertação e luta.

Duração: 03 aulas de 50 minutos.

Materiais necessários: Projetor, notebook, equipamento de som, folhas de caderno e de ofício A4, canetas, folhas de cartolina, papel madeira ou dupla face, lápis de cor.

Materiais complementares/documentos:

- Lei nº10.639, 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.

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>

- **Texto de aprofundamento:** *Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais* (Rogério Haesbaert).

<<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/43100/24532>>

- **Leitura de apoio ao professor:** *Corpo-território & Educação Decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência* (Eduardo Oliveira Miranda).

<<http://proex.uefs.br/arquivos/File/EBOOKcorpoterritorioeducacaodecolonialrepositorio.pdf>>

- **Vídeo de apoio para o professor:** Corpo-território e Educação Decolonial – Eduardo Miranda)

<<https://www.youtube.com/watch?v=PyuRQeaNS7A>>

- **Vídeo para uso em sala:** *Decolonialidades: 5 coisas que todo mundo precisa saber.*

<<https://www.youtube.com/watch?v=y1dw24kVYI>>

Ambiente sugerido: Sala de aula; Sala multifuncional; Espaços comunitários; Comunidade.

Metodologia:

ENCONTRO 1:

- Abordagem inicial da aula com a questão problematizadora: *Eu sou o dono meu próprio corpo?* Realização de um debate inicial sobre o pensamento dos estudantes sobre suas noções de corpo.
- Apresentação do título e do texto motivador como recurso para discussão sobre o corpo-território.
- Aplicação da estratégia “chuva de ideias ou palavras” para coletar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a ideia de território, espaços de poder, de corpo-território e de pensamento decolonial (guardar esses registros).
- Exposição e explicação sobre a Lei nº10.639/2003 e refletir junto com os estudantes sobre sua importância, podendo, inclusive, colocá-la afixada na sala de aula em formato de cartaz como demarcação de consciência e relevância de sua existência.
- Convidar a turma a assistir ao vídeo intitulado *Decolonialidades: 5 coisas que todo mundo precisa saber* (TV Olhos D’água) e anotar questões e reflexões sobre o tema.
- Roda de reflexão para comentar o vídeo e analisar a ideia de corpo-território presente na fala do professor Eduardo Miranda.
- Sugerir pesquisas em vídeos ou plataformas sobre o tema corpo-território para auxiliar nas atividades das próximas aulas.

ENCONTRO 2:

- Retomada da discussão com reflexões com base nas perguntas elencadas no vídeo exibido em sala: *Quem é você? Como você pensa seu corpo após as análises feitas na aula anterior? Seu corpo é um lugar de disputa? Você é um corpo-território que oprime outros corpos?*
- Aplicação de uma dinâmica para aprofundamento da reflexão sobre o corpo-território e as questões sociais que atravessam os sujeitos. Procedimento da dinâmica: Distribuir folhas de papel ofício A4 para os estudantes e pedir que desenhem uma silhueta humana ao centro, que representa o próprio estudante. Após isso, solicitar que os estudantes escrevam em torno da figura questões sociais que são percebidas como elementos que se impõem ou que caracterizam seus corpos como território histórico, de lutas, de identidade e de resistência. Enquanto os

estudantes realizam suas produções o professor poderá colocar músicas instrumentais com motivação africana, indígena ou regional.

- Socialização das produções e abertura para falas voluntárias sobre as questões identificadas.
- Organização de todas as produções num mural feito na sala de aula com o título: Corpo-território.

ENCONTRO 3:

- Abertura da aula com uma reaplicação da estratégia “Chuva de ideias ou palavras” sobre o tema corpo-território e pensamento decolonial. Após a listagem das palavras ou expressões, o professor fará uma comparação com o resultado da aplicação do primeiro momento, levando a turma a refletir sobre as novas convicções e sobre as permanências, caso haja.
- Com base nas abordagens identificadas nos encontros 1 e 2, o professor deverá selecionar uma temática regional que permita analisar historicamente as relações de poder demarcadas na comunidade onde a escola se situa, questões temporais em torno de costumes e comportamentos presentes na condição do corpo-território dos estudantes ou aspectos sociais que são mantidos ao longo do tempo como elementos de confirmação do corpo-território.
- Após a abordagem do tema selecionado pelo professor, os estudantes são convidados a escreverem textos-sentidos sobre a territorialidade de seus corpos e os contextos que os cruzam, assim como formas de lutar, enfrentar, resistir e ressignificar essas questões. Nessa atividade, o professor deve estimular a liberdade literária, ou seja, os estudantes podem produzir crônicas, paródias, poesias, cartas, depoimentos ou quaisquer outros gêneros literários que preferirem.
- A aula finaliza com a socialização das produções e com o reforço do professor sobre a importância da identificação desse conceito na nossa percepção como sujeitos sociais e históricos. Será orientado que as produções deverão ser registradas num portfólio de acompanhamento.

Avaliação:

- Percepção e ressignificação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema.
- Verificação contínua em torno do processo, buscando identificar o desenvolvimento das competências relacionadas à atividade.
- Análise dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais da turma ao longo das tarefas.
- Montagem de painéis e produção de textos como materialização do processo e como recurso de acesso aos procedimentos utilizados.
- Composição do portfólio com os registros dos processos e das atividades.

ATIVIDADE 2
DIAGRAMA DO PODER
Os corpos na escola e na sociedade

Texto Motivador:

“Se olharmos a nossa volta conseguimos perceber que existem inúmeras relações de poder entre os indivíduos na sociedade, como teias que ligam as pessoas a costumes, regras, comportamentos, submissões, hábitos e costumes. Vemos isso em nossas casas, nas igrejas, nos espaços de trabalho, nas atividades esportivas e até mesmo nas escolas. Essas relações ou mecanismos de controle estão tão próximas da gente que muitas vezes passam imperceptíveis, como se já fizessem parte de nossos corpos. Isso nos remete a um pensamento expresso pelo historiador e filósofo francês Michel Foucault em sua obra ‘A Microfísica do Poder’ (1979, p.80), onde diz: *O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Seria isso possível?*”
(Ricardo Lemos).

Áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;

Componentes Curriculares: História; Sociologia; Filosofia.

Relação com o corpo e a corporalidade:

Corpo como parte do processo de interação social e de identificação das operações de poder; corpo e corporalidade como resultado de intencionalidade e de demarcações sociais; corpo como elemento de identificação do biopoder; corpo como local de luta, resistência e mudanças sociais.

Competências Gerais da Educação Básica: 1, 6, 8 e 9 (BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p.9-10).

Competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI:

Pensamento crítico; comunicação oral e escrita eficaz; acesso a informações para análise.

Palavras-chave: Corpo; Diagrama do poder; Poder; Biopoder.

Objetivos:

- Analisar os conceitos de poder, corpo e sociedade a partir das relações entre os sujeitos nos mais diversos contextos.
- Relacionar os conhecimentos prévios dos estudantes com a identificação dos poderes atuante sobre os corpos presentes na sociedade.

- Identificar os aspectos e as relações de poder presentes nas instituições como família e escola, assim como na sociedade em suas mais diversas nuances.

Duração: 03 aulas de 50 minutos.

Materiais necessários: Projetor, Notebook, equipamento de som, folhas de papel ofício A4, lápis e canetas, lápis de cor, impressões, revistas e jornais para recorte, tesouras, cola, folhas de cartolina.

Materiais complementares/documentos:

- **Livro para aprofundamento do professor:** FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 25ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

- **Vídeo de apoio ao professor:** *Michel Foucault – Poder*

<<https://www.youtube.com/watch?v=A-D1qdR9zKI>>

- **Vídeo para uso em aula:** *X-Men Evolution – Abertura 3ª Temporada* (SBT-2019/2020).

<https://www.youtube.com/watch?v=eSjOi_diIbY>

- **Imagem para uso em aula:** *X-Men Evolution*

<https://rollingstone.uol.com.br/media/_versions/xmen-evolutions-1_1_widelg.jpg>

Ambiente sugerido: Sala de aula; Sala multifuncional.

Metodologia:

ENCONTRO 1:

- Organização do espaço em círculo. Início da aula com a exibição da imagem ou do vídeo de abertura do desenho *X-Men: Evolution* e perguntar quem conhece o desenho e sobre o que se trata.

- Provocação da turma a partir de algumas perguntas, como: “Quem gostaria de ter superpoderes? Se pudesse escolher, quais poderes escolheria? Como você usaria esse poder? A favor da sociedade e do meio ambiente ou apenas para interesses pessoais? Ouvir as colocações dos estudantes e identificar as analogias com a ficção e com os aspectos da realidade.

- Partindo do enredo do desenho, que trata de uma escola para jovens mutantes, perguntar como os corpos dos mutantes são percebidos em função de seus poderes. Na trama, há uma perseguição dos mutantes pelos não mutantes, conflitos sobre vantagens e desvantagens. O professor pode incentivar essa discussão caso ela não apareça no momento inicial.

- Em seguida, ler o Texto Motivador e pedir que os estudantes respondam, de forma escrita, a pergunta presente no texto. Solicitar que os estudantes se organizem em duplas ou trios para socializarem suas respostas e depois realizarem a socialização para todos da sala.

- Logo depois, distribuir para os estudantes folhas de papel ofício A4, lápis de cor e canetinhas, e solicitar que desenhem um personagem que possua um poder, mas esse poder terá dupla função (quando usado, traz um benefício e um prejuízo para a sociedade). Sugestão: enquanto os estudantes produzem seus desenhos o professor pode colocar como plano de fundo algumas músicas relacionadas ao tema).

- Finalizar a aula recolhendo os desenhos para apreciação na aula seguinte.

ENCONTRO 2:

- Início da aula com retomada do tema sobre poderes e superpoderes. Devolver aos estudantes os desenhos realizados na sala de aula e pedir que alguns voluntários apresentem seus personagens. Refletir com a turma mediante os pontos positivos e negativos do poder.

- Em seguida, copiar no quadro ou exibir o seguinte trecho para leitura e reflexão: *“O poder não opera em um único lugar, mas em lugares múltiplos: a família, a vida sexual, a maneira como se trata os loucos, a exclusão dos homossexuais, as relações entre os homens e as mulheres... todas essas relações são relações políticas. Só podemos mudar a sociedade sob a condição de mudar essas relações.”* (FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006).

- O professor deve pegar o gancho do fragmento e abordar com a turma sobre o poder que se opera na sociedade e nos corpos de todos nós. Em seguida, perguntar para a turma se eles conhecem o instrumento denominado de “Diagrama” (forma de organizar escalas de valores ou ideias que se interliga, mas que possuem grandezas ou hierarquias diferentes) e apresentar para a turma alguns exemplos.

- Pedir que os estudantes organizem dois diagramas de poder, um para o contexto social FAMÍLIA (sua família) e outro para a ESCOLA (sua escola), hierarquizando as pessoas, cargos ou funções de acordo com suas percepções de relação de poder entre os sujeitos.

- Recolher os materiais para a próxima aula.

ENCONTRO 3:

- Início da aula com a devolução dos trabalhos e a socialização voluntárias dos diagramas com o tema FAMÍLIA.

- Organizar os estudantes em grupos entre 3 e 5 integrantes. Solicitar que, a partir do diagrama do poder feitos sobre a escola, que os estudantes analisassem suas percepções e debatessem

sobre os pontos em comum e discordantes. Em seguida, deveriam reconstruir um diagrama de poder que representasse a opinião do grupo sobre o tema.

- Após esse momento, o professor realiza a abordagem sobre a questão das imposições de poder na sociedade e sobre as manifestações de luta. Em seguida, distribuir revistas e jornais e pedir solicitar que os estudantes realizem a montagem de um cartaz com palavras e imagens que representem as relações de poder sobre os diferentes corpos presentes na sociedade. Na sequência, cada equipe apresenta sua produção e os afixa na sala.

- O professor finaliza a aula reconhecendo a importância de perceber os corpos como local de poder, resistência e luta por liberdade. Será orientado que as produções deverão ser registradas num portfólio de acompanhamento.

Avaliação:

- Identificação do conhecimento prévio dos estudantes a partir de referências no entretenimento.
- Desenvolvimento de produções escritas, sistematizadas e artísticas.
- Verificação do desenvolvimento das competências a partir dos elementos conceituais, procedimentais e atitudinais de cada etapa das aulas.
- Relação dos estudantes com os materiais apresentados pelo professor e com suas produções.
- Produção de figuras e textos, com sistematização de ideias e mapeamento de informações.
- Composição do portfólio com os registros dos processos e das atividades.

ATIVIDADE 3

REESCREVENDO A HISTÓRIA – ANTES DE TUDO, UM CORPO

Texto Motivador:

Do alto das caravelas viram nossos corpos...

“Aquele parecia mais um dia comum para os habitantes do litoral de Pindorama, até que objetos estranhos foram avistados nas águas do mar, deixando todos sob alerta. Da praia e sem instrumentos de aproximação, não conseguiram ver de imediato os detalhes daqueles objetos que flutuavam sobre as águas, tampouco quantos, como e quem estava ali dentro. Por outro lado, aqueles que chegavam às terras distantes, prontamente trataram de detalhar os corpos e as características de quem avistaram na praia e essas narrativas, até os dias atuais, reforçam uma categorização dos corpos indígenas e da sobreposição de culturas a partir do que estes corpos representavam.” (Ricardo Lemos).

Áreas do conhecimento:

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas Tecnologias.

Componentes Curriculares:

História, Língua Portuguesa, Literatura e Artes.

Relação com o corpo e a corporalidade:

Corpo como tema de reflexão histórica e literária; corpo como marca territorial e como lugar de referência cultural; identidade cultural a partir do corpo.

Competências Gerais da Educação Básica: 1, 3 e 4 (BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p.9.).

Competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI:

Curiosidade e imaginação; pensamento crítico; colaboração; comunicação oral e escrita eficaz; acesso a informações para análise.

Palavras-chave: Carta de Pero Vaz de Caminha; Povos originários; Povos indígenas; Colonização portuguesa; Brasil Pré-colonial; Literatura brasileira.

Objetivos:

- Explorar o corpo como tema central na narrativa histórica relacionada aos povos originários e os primeiros contatos dos europeus com as terras americanas;
- Identificar os olhares sobre o corpo como tema de reflexão a partir da narrativa presente na Carta do Achamento escrita em 1500 por Pero Vaz de Caminha;
- Ressignificar o corpo como local de identidades e território cultural;
- Aplicar a criticidade e a criatividade na análise histórica em torno do tema corpo a partir da reescrita de narrativas;
- Expressar o conhecimento histórico relacionado ao corpo a partir de diversas linguagens.

Duração: 03 aulas de 50 minutos.

Materiais necessários: Projetor ou impressões, aparelho de som, folhas de papel ofício A4, lápis de cor e canetinhas, cadernos, lápis, borrachas e canetas.

Materiais complementares/documentos:

- **Documento para uso em aula:** *A Carta de Pero Vaz de Caminha*.

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/literatura/obras_completas_literatura_brasileira_e_portuguesa/PERO_VAZ_CAMINHA/CARTA/CARTA.PDF>

- **Documento:** *A Carta-Relatório de Pero Vaz de Caminha*.

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062010000100005>

- **Iconografia para uso em aula:** “*Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro*” (Óleo de Oscar Pereira da Silva, pintado em 1922. Acervo do Museu Paulista, SP).

<http://www.acervo.mp.usp.br/Storage/EspacoDomestico/MPACERVO_ICONO//1-15669-0000-0000-01_880x0.jpg>

- **Vídeo para aula:** “Índios” (Legião Urbana) – com legenda.

< <https://www.youtube.com/watch?v=dztPY5P3U-A>>

Ambiente sugerido: Sala de aula; Sala multifuncional.

Metodologia:

ENCONTRO 1:

- Organização da turma em semicírculo para estimular o contato visual e promover um espaço de maior socialização de ideias.
- Início da abordagem a partir do Texto Motivador. Em seguida, instigar os estudantes a desvendar o tema da aula e solicitar que escrevam no caderno um balão com informações que possuem sobre o assunto. Após isso, o professor seleciona alguns voluntários para compartilharem seus conhecimentos prévios levantados.
- Seguido disso, relacionar as percepções dos estudantes a partir da abordagem sobre o expansionismo europeu nos séculos XV e XVI, e seus desdobramentos na América.
- Após isso, dividir a turma em grupos de 3 a 5 estudantes e apresentar (em slide ou impresso) a iconografia “Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro” (Óleo de Oscar Pereira da Silva, pintado em 1922). Em grupo, os estudantes deverão construir uma narrativa ou apresentação que descreva o fato analisado.
- Na sequência, cada equipe receberá uma cópia impressa da Carta de Pero Vaz de Caminha em 1500, realizando a leitura e fazendo uma análise do documento.
- O professor deverá instigar os estudantes a identificarem trechos relacionados ao corpo e suas relações com a percepção do “eu e do outro”. Ao realizarem essa tarefa, os estudantes complementam seu texto sobre o assunto.
- Encerrar o encontro com uma roda de conversa sobre o contato com o documento histórico e sobre as curiosidades em torno do corpo identificadas nele.

ENCONTRO 2:

- Turma organizada em círculo. Abordagem inicial com uma dinâmica de resgate. Dinâmica: Estudantes em pé e em círculo. Ao som da música “Índios” (Legião Urbana), será passado um objeto de mão em mão entre os estudantes. O professor interromperá a música e o estudante que estiver com o objeto apresenta sua memória da aula anterior. A atividade se repete até que a música termine ou quando o professor julgar necessário.

- Em seguida, os estudantes se reorganizam em equipes e recebem impresso o documento “A Carta-Relatório de Pero Vaz de Caminha”. Nessa nova leitura, os estudantes deverão analisar algumas questões específicas sobre o corpo, como estética, sexualidade e percepção de aspectos culturais. Propor reflexões sobre as questões em torno da nudez, da sexualização do corpo feminino e da identificação cultural a partir da imagem corporal.
- A partir da expressão “Corpo no documento”, os estudantes deverão construir um mapa mental com suas impressões e trechos identificados no documento analisado.
- Após essa etapa, exibir o vídeo da música “Índios” (Legião Urbana), como estímulo para a ideia de inversão da narrativa sobre a percepção da chegada dos portugueses nas terras americanas. Promover o debate no interior dos grupos e solicitar que montem um produto artístico ou literário.
- A produção artística ou literária (ver a preferência e as características da turma) deverá ser feita por cada grupo ou individual, montando releituras da iconografia analisada ou da narrativa do documento estudado, partindo da ideia de inversão, ou seja, uma produção que retrate a visão dos indígenas sobre a chegada da esquadra portuguesa. Nessa atividade, os estudantes partem da experiência de empatia, criatividade e imaginação em conexão com os saberes históricos sobre o tema.
- Encerrar a aula coletando as produções para serem explanadas no próximo encontro.

ENCONTRO 3:

- Iniciar a aula com a música “Índio” (Legião Urbana) e solicitar que os estudantes organizem suas produções para apresentação.
- Na sequência, cada equipe exibirá seu mapa mental e sua reescrita para a turma na sala de aula ou para outros estudantes nos espaços diversos da escola. O professor poderá estimular os estudantes a se expressarem de diferentes linguagens.
- Reorganização final dos estudantes em grupo e reflexão sobre a percepção inicial sobre o tema e as novas informações adquiridas resultantes dos trabalhos realizados com as atividades.
- Será orientado que as produções deverão ser registradas num portfólio de acompanhamento.

Avaliação:

- Identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes e construção de novas rotas de percepção e conhecimentos com base nos processos produtivos.
- Análise processual das atividades com atenção para os aspectos conceituais e atitudinais.
- Construção de produções escritas e artísticas com base em documentos históricos.

- Verificação da comunicação criativa e da criticidade frente o tema.
- Exposição de ideias, conhecimentos e produções realizadas ao longo do processo.
- Composição do portfólio com os registros dos processos e das atividades.

3.2.4 Propostas de atividades do projeto – Bloco 2: “História Viva – ação e movimento”

ATIVIDADE 1

AUTORETRATO – MEU CORPO, MINHAS HISTÓRIAS

Texto Motivador:

“Espelho, espelho meu...” Essa expressão é uma referência a um conto infantil que envolve inveja, preocupação com a aparência, intrigas e também amor. Se pararmos para pensar, o espelho nos acompanha diariamente e nos revela muito mais que apenas nosso reflexo, ele nos mostra quem somos a partir da imagem, nos permite enxergar como nos vemos e até mesmo nossa história. O corpo refletido está muito além de uma simples imagem num espelho. (Ricardo Lemos).

Áreas do conhecimento:

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Componentes Curriculares:

História e Sociologia.

Relação com o corpo e a corporalidade:

Corpo como objeto de identidade pessoal e coletiva; corpo como local histórico e social; percepção de questões que atravessam os corpos na sociedade a partir do olhar para si mesmo e para o outro; corporalidade como demarcação pessoal nos espaços sociais e na escola.

Competências Gerais da Educação Básica: 1, 2, 4 e 8 (BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018, p.9.).

Competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI:

Curiosidade e imaginação; pensamento crítico; comunicação oral e escrita eficaz; acesso a informações para análise.

Palavras-chave:

Corpo; Autorretrato; Autoimagem; Imagem corporal; História pessoal; História de vida.

Objetivos:

- Refletir sobre a condição pessoal, histórica e social a partir da imagem e representação corporais percebidas na autoimagem.
- Perceber a partir do corpo e da corporalidade os aspectos sociais e históricos que demarcam a identidade pessoal dos estudantes.
- Analisar como a história e o tempo estão presentes em nossos corpos sob diferentes formas.
- Reconhecer no corpo, na corporalidade e na imagem corporal fontes de investigação, reflexão, análise e aprendizagens em história.

Duração: 03 aulas de 50 minutos.

Materiais necessários: Espelhos de diferentes tamanhos, folhas de papel ofício A4, lápis de cor, lápis grafite e caneta, borracha, caderno, material impresso, projetor, equipamento de som, notebook, câmera de celular ou portátil.

Materiais complementares/documentos:

- **Leitura de apoio para o professor:** SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. Ensino de História e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 167-190, jul/dez. 2019.

<https://www.researchgate.net/publication/339245249_Ensino_de_historia_e_sensibilidade_o_ver_o_ouvir_e_o_imaginar_nas_aulas_de_Historia>

- **Leitura de apoio para o professor:** Autoimagem, autoconceito e autoestima

<<https://academiadeautoestima.com/auto-imagem-auto-conceito-auto-estima/>>

- **Referência de imagem para impressão:** Silhuetas dos espelhos ajustadas – Ilustração do vetor

<<https://br.pinterest.com/pin/291678513342856110/>>

- **Vídeo para aula:** *Hair Love* – Amor de cabelo (Dublado em português) – completo.

<<https://www.youtube.com/watch?v=AgWZtqHAmJM>>

- **Vídeo complementar:** Amor de cabelo – *hair love* (Leitura em português)

<<https://www.youtube.com/watch?v=1ifYKaQ0krI>>

Ambiente sugerido: Sala de aula; Sala multifuncional; Sala com espelhos.

Metodologia:

ENCONTRO 1:

- Organizar a sala em círculo ou conduzir ao outro ambiente (sala multifuncional ou sala com espelhos) e distribuir aos estudantes uma folha de ofício A4 em branco ou preparar um instrumental com o texto motivador e a moldura de um espelho (ver referência de imagem).

- Convidar a turma a realizar a leitura do texto motivador e em seguida realizar um breve debate sobre as informações ou memórias que o texto resgata de sua experiência pessoal.
- Após esse momento, a turma será convidada a fazer uma atividade de experimentação. Os estudantes serão orientados a se olharem nos espelhos (da sala ou distribuídos em grupos) e observarem bem o que estão vendo, sua imagem.
- Em seguida, os estudantes deverão desenhar na folha sua autoimagem a partir do que viram. Distribuir para a turma materiais para pintura e colocar uma música ambiente enquanto todos realizam suas produções.
- Após o tempo reservado aos desenhos, os estudantes serão reagrupados para compartilharem suas produções. Nesse momento, o professor deverá ficar atento aos aspectos registrados e compartilhados nas falas para que possa organizar materiais para a aula seguinte.
- Encerrar a aula recolhendo os desenhos ou sugerindo que os estudantes guardem em seus portfólios.

ENCONTRO 2:

- Iniciar a aula com comentários e abordagens referentes aos aspectos analisados pelo professor durante as rodas de debate sobre as produções dos desenhos na aula anterior.
- Após esse momento, o professor convidará a turma a assistir ao vídeo “*Hair Love – Amor de cabelo*”.
- Em seguida, os estudantes serão organizados em círculo, no chão da sala ou em outro espaço, para refletirem e compartilharem suas impressões acerca do tema apresentado, relacionando com a atividade anterior de autoimagem.
- Após esse momento, o professor fará a abordagem sobre o corpo e a corporalidade como nossas marcas históricas, sociais, individuais e de identidade.
- Encerrar a aula com as orientações para o último encontro. Na próxima aula os estudantes deverão levar pra escola um traje típico de sua cultura, uma peça de roupa que demarca sua família ou sua identidade, adereços, acessórios, maquiagens, tintas ou quaisquer outros objetos que possam ser usados para expressar sua historicidade.

ENCONTRO 3:

- Sala organizada em círculo ou em pequenos grupos. O professor deverá levar os espelhos novamente para a sala ou conduzir a turma para a sala com espelho (se houver).

- Os estudantes serão orientados a expressarem sua identidade e sua história a partir dos materiais que trouxe, assim como das maquiagens, da pintura corporal, do uso de adereços e turbantes, dos penteados, etc.
- Após se produzirem, o professor convidará os estudantes a revisitarem suas imagens produzidas no encontro 1 e a compararem com a nova imagem. Sendo incentivados a compartilharem as diferenças percebidas.
- Na sequência, os estudantes poderão tirar fotos em grupo ou individuais para colocarem nos registros de seus portfólios e para registro do professor, como também poderão registrar em forma de desenho sua autoimagem. O professor também poderá promover um desfile na sala ou em outro espaço da escola, onde os estudantes poderão compartilhar da experiência de exibirem suas identidades, compartilharem sobre si mesmos e revelarem aspectos de sua história pessoal a partir de seus corpos e corporalidades.
- A aula finaliza com um registro coletivo de todos da turma, numa demonstração que somos muitas histórias e ao mesmo tempo uma, somos muitos corpos e um corpo coletivo.
- Será orientado que as produções deverão ser registradas num portfólio de acompanhamento.

Avaliação:

- Verificação dos conhecimentos prévios, construídos e consolidados ao longo dos procedimentos.
- Verificação da comunicação criativa e da criticidade frente o tema.
- Interpretação de texto não verbal e organização de ideias.
- Envolvimento nas experiências de compartilhamento de ideias, conhecimentos e produções realizadas, assim como na culminância da atividade.
- Análise processual das atividades com atenção para os aspectos conceituais e atitudinais.
- Composição do portfólio com os registros dos processos e das atividades.

ATIVIDADE 2

INSTALAÇÕES TEMÁTICAS - CORPO, BELEZA E MODA

Texto Motivador:

“Anúncios de jornais e revistas, personagens e publicidades na TV, divulgações em blogs e páginas da internet, posts e stories nas redes sociais... Todos esses recursos possuem uma função: fazer circular informações que alcancem o maior número de pessoas possível. Da venda de cosméticos e acessórios até procedimentos estéticos, os recursos midiáticos encontraram no

corpo e na sua imagem associada aos produtos divulgados excelentes recursos para se alcançar a população e promover vendas e lucros. Porém, junto com as mercadorias também circularam imagens e comportamentos que foram sendo cristalizados como padrões de normalidade, beleza e status. Atualmente, precisamos refletir sobre como se deu esse processo, mas principalmente como ocorrem suas manifestações sobre nossos corpos, nossas expressões e nossas relações com os outros e conosco. Analisar o corpo no ensino de História pode ser um caminho para compreendermos esse contexto e encontrarmos caminhos de consciência e liberdade.” (Ricardo Lemos).

Áreas do conhecimento:

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas Tecnologias.

Componentes Curriculares:

História; Sociologia; Educação Física.

Relação com o corpo e a corporalidade:

Compreensão de questões históricas e sociais a partir do corpo; corpo como alvo de esforços comerciais e midiáticos; corpo e corporalidade como espaços de resistência e reflexão às imposições sociais e midiáticas; corpo como espaço de poder, luta e liberdade individual; relação de corpo, beleza e sociedade na história.

Competências Gerais da Educação Básica: 1, 2, 4, 8 e 9 (BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018, p.9.).

Competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI:

Colaboração; curiosidade e imaginação; solução de problemas; pensamento crítico; comunicação oral e escrita eficaz; acesso a informações para análise.

Palavras-chave:

Corpo e mídia; padrão de beleza; estereótipo corporal; mídia e sociedade; história da moda.

Objetivos:

- Compreender a construção de padrões corporais e suas relações com a ideia de beleza;
- Identificar a relação da mídia na construção social dos padrões corporais e de beleza;
- Promover a reflexão sobre as imposições sociais aos corpos a partir de instalações temáticas;
- Analisar a história do corpo e suas relações com a moda e a beleza;
- Perceber no corpo e na corporalidade caminhos para alcançar a liberdade e quebrar padrões sociais.

Duração: 04 aulas de 50 minutos.

Materiais necessários: Projetor, notebook, aparelho de som, impressões, cadernos, lápis e canetas, cartolinas, materiais diversos definidos pelos estudantes.

Materiais complementares/documentos:

- **Livro de apoio para o professor:** WOLF, Naomi. **O mito da beleza:** como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

<<https://we.riseup.net> › assets › Wolf,+Naomi>

- **Texto para uso em aula:** Como o conceito de beleza se transformou ao longo dos séculos? (Nova Escola).

<<https://novaescola.org.br/conteudo/3414/como-o-conceito-de-beleza-se-transformou-ao-longo-dos-seculos>>

- **Vídeo para uso em sala:** Por que estudar a História Social da Moda?

<https://www.youtube.com/watch?v=hZMV2so8Kj8>

Ambiente sugerido: Sala de aula; sala multifuncional; pátio da escola; quadra esportiva; diversos espaços escolares.

Metodologia:

ENCONTRO 1:

- Estudantes organizados em círculo, abrir a aula com uma reflexão partindo da interpretação da frase: “A beleza é um impossível, algo que sempre se almeja sem nunca alcançar” (Aristóteles). Instigar a turma com algumas perguntas, como: *O que torna uma pessoa bonita? O que vocês entendem por beleza? O que é ideia de beleza é a mesma ao longo da história? Qual a relação de beleza e corpo? Os padrões de beleza são influenciados por algo? A moda interfere na nossa percepção de beleza?* Verificar a opinião dos estudantes e verificar os conhecimentos iniciais sobre o tema.

- Após o debate inicial, solicitar que os estudantes escrevam um acróstico a partir das palavras: CORPO, BELEZA e MODA. Voluntários compartilham suas produções.

- Depois dessa atividade, convidar a turma a assistir ao vídeo “Por que estudar a História Social da Moda?”.

- Após o vídeo, pedir que a turma se organize em pequenos grupos para debaterem os principais aspectos detectados na abordagem. Complementando o debate, o professor aborda o conteúdo e instiga a turma a conhecer um pouco mais o tema, partindo do texto de apoio. Uma das estratégias para a análise do texto é a leitura colaborativa, a leitura entre os grupos ou a leitura individual (o professor escolhe mediante a característica da sala).

- Logo depois da leitura do texto, será realizada uma reflexão sobre o poder da mídia e da moda sobre os corpos, a beleza e o controle a partir da moda.

- Seguido disso, os estudantes serão convidados a prepararem uma intervenção na escola a partir de *instalações temáticas*.

Informações importantes: as instalações são propostas de abordagem temática por meio de trabalhos/objetos montados a partir de um elemento em comum (objeto de apoio) e expostos em diferentes espaços da escola, fincado por um tempo determinado à mostra para o público que trafega pelo local. A instalação deve trazer uma mensagem/reflexão em sua própria estrutura, dispensando explicações diretas sobre sua intenção. As instalações terão como objeto de apoio um manequim ou um espelho, sobre os quais os estudantes deverão montar uma intervenção temática em torno do tema “*Corpo, beleza e moda através dos tempos*”.

- Os caminhos para a organização do trabalho serão:

a) Montagem das equipes.

b) Definição dos subtemas (as equipes podem escolher seus próprios temas ou o professor poderá sortear subtemas, como: vestimentas através dos séculos, mídia e padrão corporal em décadas diferentes, novelas e filmes suas influências na moda e nos padrões de belezas, corpos incluídos e excluídos da moda nos séculos XIX ao XXI.

c) Distribuição ou escolha dos espaços da escola onde ocorrerão as instalações.

- Os estudantes em equipes deverão discutir sobre seus temas, mapear ideias e preparar um protótipo a ser apresentado na próxima aula para apreciação e construção.

ENCONTRO 2:

- O professor retoma a organização da turma em equipes. Logo em seguida, cada turma é convidada a apresentar seu protótipo de instalação, permitindo que as demais equipes contribuam com ideias e sugestões para aperfeiçoar as propostas.

- Depois de todas as apresentações, o professor organizará com a turma as datas de montagem e desmontagem das instalações, bem como o dia de avaliação de cada um dos trabalhos. É importante destacar que o dia de avaliação será um momento em que a equipe explica sua ideia pra um avaliador externo ou para o próprio professor, sendo essa etapa apenas um dos critérios na composição total do processo avaliativo.

- Após esse momento, os estudantes devem começar a desenhar, escrever e montar suas ideias a partir do que já haviam pensado, das sugestões do professor e da turma, e principalmente em função da data e horário das apresentações.

- Encerrar a aula com as orientações sobre o dia de montagem e a importância da organização, da comunicação e da colaboração entre todos.

ENCONTRO 3:

- Nesse encontro o professor conduz a turma aos espaços selecionados para receberem as instalações, colaborando com as demandas que forem surgindo. Todo suporte será necessário nesse momento, pois pode haver imprevistos.

- Após montadas, as instalações podem ficar expostas por 24 ou 48 horas, sendo recolhidas pela turma logo depois.

- É interessante que haja próximo a cada instalação um cartaz em branco, um bloco, um caderno ou outro instrumento para que os visitantes possam deixar mensagens, perguntas, elogios ou contribuições sobre o trabalho e sobre o tema.

- O professor também poderá anunciar a exposição para todos da escola ou simplesmente impactar o público com os trabalhos, deixando para explicar o que se trata apenas depois.

- Os estudantes são convidados a analisarem as instalações de cada equipe.

ENCONTRO 4:

- No último encontro, após o período de exposição e a desmontagem dos trabalhos, os estudantes serão conduzidos a avaliarem todo o processo, desde o levantamento temático até os *feedbacks* recebidos pelo público.

- No primeiro momento, o professor deverá fazer a escuta ativa dos estudantes e em seguida apontar suas considerações. Logo depois, o professor anuncia que os trabalhos serão avaliados também pelos grupos da sala.

- Sugestão para essa avaliação:

a) Fichas avaliativas: o professor distribui fichas avaliativas previamente elaboradas (sugestão de itens: impacto visual, estética, relação com o tema, historicidade, coerência com o tema proposto e com os conhecimentos apresentados, criatividade). Após as equipes debaterem e darem suas contribuições, o professor recolhe as fichas.

b) Estações de avaliação: o professor organiza fichas com os critérios avaliativos e distribui uma cartolina para cada equipe, ficando esse material fixo em mesas. As equipes se deslocam de mesa em mesa para avaliar o trabalho referente, de modo que todos os grupos avaliem uns aos outros.

- Após esse momento, o professor faz suas considerações e pode sugerir que os estudantes exponham fotos de seus trabalhos nas redes sociais da escola, caso haja.

Avaliação:

- Análise temática, criticidade e processo criativo.
- Reflexão, debate e criação de produto a partir de um problema.
- Processo de colaboração, comunicação eficaz e produção de materiais com viés expositivo.
- Verificação da autogestão, do trabalho em equipe e da organização de ações coletivas.
- Exposição de ideias a partir de trabalhos elaborados e produções ao longo do processo de construção temática.
- Organização e registro das etapas do processo no portfólio.

ATIVIDADE 3

O CORPO FALA – museu vivo sobre temas históricos

Texto Motivador:

“Imagine a chance de poder ter um contato sensorial com o passado, ver de perto pessoas que viveram em outras épocas, conversar com algumas personalidades retratadas na história... Essa possibilidade foi apresentada no filme ‘Uma Noite no Museu’ (2006), dirigido por Shawn Levy, onde os itens de um museu de História Natural ganham vida e despertam a curiosidade pelos diferentes tipos de sociedades, culturas e temporalidades, assim como pelas aventuras e confusões causadas pelos choques entre elementos tão distintos. A trama teve tanto sucesso que foram lançadas outras duas versões, tornando, apesar de seu caráter fictício, ainda mais legal o conhecimento sobre questões do passado. Assim, acreditamos que a aproximação entre os corpos, o contato direto com objetos do passado e o compartilhar de experiências nos permite ‘sentir’, ‘envolver-se’ e construir conhecimentos. Que tal tentarmos dar vida à História na escola?” (Ricardo Lemos).

Áreas do conhecimento:

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas Tecnologias.

Componentes Curriculares:

História e Artes.

Relação com o corpo e a corporalidade:

Corpo como campo de experiência e comunicação em história; corpo, corporalidade e representação comunicativa como canais para a aprendizagem; sensibilidade e linguagem

corporais na aprendizagem histórica; corporalidade como mecanismo de incorporação de processos históricos.

Competências Gerais da Educação Básica: 1, 2, 3 e 4 (BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p.9.).

Competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI:

Curiosidade e imaginação; pensamento crítico; colaboração; comunicação oral e escrita eficaz; acesso a informações para análise.

Palavras-chave:

Corpo; Linguagem corporal; Corpo e museu; Museu vivo; Representação; Comunicação criativa.

Objetivos:

- Construir experiências de aprendizagem baseadas na relação entre corpo, história e comunicação.
- Promover a estesia do corpo a partir de atividades de representação do passado.
- Desenvolver a criatividade, a comunicação e a expressão corporal por meio da investigação e dos estudos históricos.
- Organizar estratégias e desenvolver competências relacionadas ao protagonismo, à resolução de problemas e à construção de conhecimentos.
- Possibilitar um ensino de História marcado por afetos, sensibilidades e experiências corporais.

Duração: 04 aulas de 50 minutos.

Materiais necessários: Projetor, notebook, equipamento de som, cadernos e canetas, materiais produzidos pelos estudantes.

Materiais complementares/documentos:

- **Leitura de apoio para o professor:** SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. Ensino de História e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 167-190, jul/dez. 2019.

https://www.researchgate.net/publication/339245249_Ensino_de_historia_e_sensibilidade_o_ver_o_ouvir_e_o_imaginar_nas_aulas_de_Historia

- **Vídeo para uso em aula:** Uma Noite no Museu 3: O Segredo da Tumba

<<https://www.youtube.com/watch?v=U6KEnoLg4Xc>>

- **Vídeo para uso em aula:** Motivacional – trabalho em equipe.

<<https://www.youtube.com/watch?v=EPqHYWVNz2U>>

Ambiente sugerido: Sala de aula; Espaços diversos da escola.

Metodologia:

ENCONTRO 1:

- Iniciar a aula com a leitura do texto motivador e em seguida exibir o vídeo com o Trailer do filme “Uma Noite no Museu 3: O Segredo da Tumba”. Levantar questões como: *Vocês conhecem os filmes apresentados? Quais cenas vocês se recordam? Algo ou algum personagem mais chamou sua atenção no filme? Você gostaria de ter essa experiência?*
- Após esse momento de reflexão, montar com os estudantes uma coleção de palavras com temas históricos e personagens que eles se recordam a partir do filme. Pedir que anotem em seus cadernos. Depois, solicitar que escolham um dos temas ou personagens listados e que escrevam um texto ou um esquema com o máximo de informações que puder, dentro do intervalo de tempo de 5 minutos.
- Solicitar que alguns voluntários apresentem suas produções de forma breve.
- Na sequência, o professor deverá propor para a turma a realização de uma exposição histórica chamada de História Viva, que representará um museu com personagens que possuem vida, que falam e interagem com o público, assim como no filme. Nesse museu, eles serão os personagens.

Passos para a organização da exposição História Viva:

- O primeiro passo para a organização da exposição é a escolha do tema geral. Esse tema deve ser, preferencialmente, relacionado a um processo de aprendizagem já consolidado, ou seja, o professor deverá indicar temas já estudados pela turma durante o ano letivo. Exemplo, após estudar as civilizações do Mundo Antigo, o professor pode escolher esse tema e sugerir que a turma escolha uma das sociedades e a represente em forma de apresentação dramatizada.
- Definição dos grupos de apresentação em função do tema. Nesse caso, o professor que atua em mais de uma turma pode dividir os temas por sala ou, no caso de considerar apenas uma turma, o professor pode dividir a turma em até três equipes.
- Após a decisão do tema geral e das equipes, deve-se definir os subtemas e distribuir ou sortear entre os grupos. Há também a possibilidade de os grupos pesquisarem, discutirem e elaborarem seus subtemas.
- Como última etapa da apresentação da proposta, deverão ser expostos os critérios obrigatórios que deverão fazer parte da atividade, sendo alguns deles:
 - Organização de no mínimo três estações de apresentação temática.
 - Para cada estação deverá haver uma breve explicação do contexto.
 - Apresentação a partir de encenações com falas ou apenas gestos.

Um guia para conduzir os visitantes entre as estações de apresentação.

Um resumo da apresentação em formato de folder.

- Após apresentados os critérios, as turmas equipes se organizam para debaterem e deliberarem funções e escolha temática, assim como para iniciarem as pesquisas e roteiros.
- O professor encerra a aula solicitando que as equipes apresentem um protótipo de suas ideias no próximo encontro.

ENCONTRO 2:

- Acolhida da turma e organização dos estudantes por equipes. O professor inicia com uma abordagem de motivação, dando espaço para os estudantes apresentarem como se encontram nesse dia e como foram as construções dos protótipos.
- Cada equipe deverá apresentar seu protótipo de estação para a turma e socializar com todas suas ideias sobre figurino, roteiro de falas, ornamentação, lembrancinhas e outras definições, além de indicar as funções de cada integrante dentro da equipe.
- Logo após a rodada de apresentações o professor verificará com a turma uma melhor data para a culminância das apresentações. É importante, nessa decisão, ver professores parceiros e calendário escolar.
- Encerra-se esse momento de abordagem com a análise de vídeo sobre o trabalho em equipe, reforçando a importância da cooperação entre todos para que o trabalho atinja seus objetivos.
- As equipes ficam encarregadas de confeccionarem seus materiais e prepararem suas apresentações até a data agendada.

ENCONTRO 3:

- Esse encontro será marcado por duas aulas de 50 minutos geminadas, sendo previamente organizada em parceria com a escola e com outros professores.
- Nesse último encontro os estudantes organizam suas estações, montam suas estruturas (se houver) e incorporam seus personagens/papéis. A turma será reunida pelo professor e incentivada a fazer um excelente trabalho. O professor deverá motivar a turma de forma que todos foquem no processo, na experiência, na liberdade expressiva e na confiança uns nos outros.
- Outras turmas da escola são convidadas a prestigiarem as apresentações, assim como professores, gestores e outros profissionais da escola. Além desses, os trabalhos também podem

ser visitados por escolas convidadas ou por familiares, amigos ou comunidade em geral, mediante, claro, consentimento da turma.

- Durante as apresentações é proibido ao público registrarem fotos ou vídeos das apresentações, essa tarefa será reservada aos estudantes de cada equipe, ao professor ou à equipe de marketing da escola.

- Após as rodadas de apresentações, os estudantes serão organizados em roda de conversa para socializarem a experiência nessa atividade.

Avaliação:

- Análise temática, criticidade e processo criativo.
- Processo de colaboração, comunicação eficaz e produção de materiais com viés expositivo.
- Verificação da autogestão, do trabalho em equipe e da organização de ações coletivas.
- Exposição de conhecimentos e organização de estratégias comunicativas.
- Comunicação por diversas linguagens e relação teoria-prática.
- Organização e registro das etapas do processo no portfólio.

ATIVIDADE 4

BAILE DE MÁSCARAS / BANQUETE HISTÓRICO

Texto Motivador:

“Máscara – palavra que nos remete a um objeto com muitos formatos, funções, usos e significados. Durante os anos da pandemia da Covid-19, as máscaras descartáveis passaram a fazer parte do nosso cotidiano, sendo imperativo o seu uso por toda a população. Usar máscaras diversas, porém, não é algo recente e tampouco restrito às questões higiênicas. Seu uso ao longo do tempo esteve relacionado a artefatos de diversas culturas, assumindo funções religiosas, identitárias, étnicas, ancestrais, como é o caso das máscaras africanas, ou como objeto lúdico em festas, como é o caso das máscaras carnavalescas. Seja em bailes de máscaras, sejam em exposições e rituais, as máscaras ainda carregam forte significado histórico, cultural e social. Conhecer sua história e ter a oportunidade de construí-las e até usá-las podem nos ajudar a aprendermos mais sobre seus significados, suas simbologias e seus usos.” (Ricardo Lemos).

Áreas do conhecimento:

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas Tecnologias.

Componentes Curriculares:

História e Artes.

Relação com o corpo e a corporalidade:

Corpo como local dos sentidos, sensibilidades e interação com elementos culturais; Máscara como elemento representativo do corpo social e como marca da personalidade; Uso de máscaras como forma de expressão da corporalidade; Envolvimento sensorial do corpo e manifestação da corporalidade na experiência prática no baile e no banquete.

Competências Gerais da Educação Básica: 2, 3 e 4 (BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p.9.).

Competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI:

Curiosidade e imaginação; colaboração; comunicação oral e escrita eficaz.

Palavras-chave:

Corpo; Corporalidade; Baile de Máscaras; Banquete Histórico; Máscaras.

Objetivos:

- Desenvolver o conhecimento histórico a partir de atividades de pesquisa, execução e construção de máscaras.
- Compreender as máscaras, as festividades e a culinária como elementos que conectam o corpo e a corporalidade dos sujeitos à suas culturas e identidades.
- Vivenciar experiências sensoriais relacionadas à aprendizagem histórica a partir da confecção de artefatos e da organização de eventos.
- Experienciar um espaço de criatividade, aprendizagem, ludicidade e socialização no processo de aprendizagem em História.

Duração: 04 aulas de 50 minutos.

Materiais necessários: Projetor, equipamento de som, notebook, impressões, caderno ou folhas de ofício A4, caixa com máscaras higiênicas descartáveis, tintas guache, aquarela ou para tecido, pinceis.

Materiais complementares/documentos:

- **Vídeo para apoio ao professor:** Máscaras Africanas – Mwana Afrika Ocidental Cultural
<<https://www.youtube.com/watch?v=YEKRKcRfeLA>>
- **Vídeo para uso em aula:** O Glamour dos Bailes de Máscaras na Era Medieval e na Renascença.
<<https://www.youtube.com/watch?v=J1yRMXbNz9E>>
- **Vídeo para uso em aula:** Carnaval – Nerdologia.
<<https://www.youtube.com/watch?v=PB6qcm2raow>>

- **Material de apoio ao professor:** Baile de máscara – como organizar uma festa completa inesquecível

<<https://www.westwing.com.br/guiar/baile-de-mascaras/>>

- **Material de apoio ao professor e/ou uso em aula:** A arte de se disfarçar: uma história das máscaras de Veneza

<<https://artrianon.com/2016/08/26/a-arte-de-se-disfarcar-uma-historia-das-mascaras-de-veneza/>>

Ambiente sugerido: Sala de aula; Sala multifuncional; Espaços diversos da escola.

Metodologia:

ENCONTRO 1:

- Iniciar a aula com a leitura do texto motivador e abrir uma discussão com a turma sobre as questões em torno do artefato máscara e do uso ao longo da História. A partir da discussão, analisar os conhecimentos prévios que os estudantes possuem para identificar suas possibilidades ao longo das aulas.

- Após o debate, convidar a turma a assistir ao vídeo “Máscaras Africanas – Mwana Afrika Ocidental Cultural” para adentrarem ao tema e identificarem as possibilidades de estudo e investigação a partir das máscaras e seus significados. Depois do vídeo, os estudantes são organizados em pequenos grupos e orientados a conversarem sobre os pontos que mais chamaram sua atenção, os categorizando em temas já conhecidos e temas inéditos ao seu repertório individual. Em uma folha de ofício ou no próprio caderno, os estudantes escrevem duas tabelas com essas informações.

- Como demarcação de suas personalidades, os estudantes ainda em grupos serão convidados a personalizarem e ressignificarem algumas máscaras descartáveis que se tornaram parte do cotidiano durante a pandemia da Covid19. O professor distribuirá diversas máscaras entre os estudantes e eles devem imprimir sua personalidade através de pinturas e escritas. Deve-se incentivar a liberdade artística e expressiva, ao mesmo tempo que reforçar a importância de reconhecer e compartilhar o nosso “eu” individual. Após serem customizadas, as máscaras devem ser colocadas para secar e na próxima aula será realizada sua exibição.

- Partindo do gancho da atividade prática, o professor estimulará a turma a organizar e a realizar um baile de máscaras. Solicitará que os estudantes tragam sugestões de temas relacionados às aulas de História ou o próprio professor poderá definir a temática de acordo com a proposta curricular aplicada na turma.

- Encerra-se a aula com as apresentações das máscaras confeccionadas.

ENCONTRO 2:

- Organização dos estudantes em grupos. A aula inicia com o resgate do encontro anterior, com cada grupo relatando os pontos marcantes daquele momento. O professor deve ficar atento aos pontos trazidos pelos estudantes de forma que perceba o corpo e a corporalidade envolvidos.
- Em seguida, os estudantes deverão analisar ao vídeo “O Glamour dos Bailes de Máscaras na Era Medieval e na Renascença” e o texto “A arte de se disfarçar: uma história das máscaras de Veneza”, organizando ideias e fazendo relação entre o que foi lido e o que foi assistido. Após esse momento, o professor instiga a sala com a proposta de organização de um Baile de Máscaras, porém relacionado ao tema específico escolhido por ele.
- O professor analisa a receptividade da turma e verifica se as máscaras a serem confeccionadas serão usadas ou expostas, respeitando os estilos de máscaras escolhidos pelos estudantes. Após essa definição, o professor entregará folhas de ofício A4 e materiais diversos para que os estudantes iniciem os protótipos de suas máscaras. Nessa etapa, o professor deve estimular a turma a utilizarem o máximo de criatividade e expressividade, mantendo a relação tema-objeto. As máscaras deverão ser construídas em domicílio, aproveitando os diferentes recursos disponíveis pelos estudantes. Será definida a data de apresentação dos trabalhos feitos.
- Finaliza-se o encontro com o estabelecimento do prazo de apresentação.

ENCONTRO 3:

- Com a sala organizada em círculo, os estudantes são convidados a colocarem sobre uma mesa central todos os trabalhos realizados. A turma realiza um passeio pela sala para apreciar as obras e em seguida alguns voluntários apresentam oralmente suas máscaras.
- Depois desse momento, o professor propõe a turma um evento para expor os trabalhos de uma forma diferente, reconhecendo a potencialidade do que foi produzido e como forma de desenvolver mais conhecimentos e outros saberes. Esse evento será uma exposição ou um baile de máscara acompanhado por um banquete temático.
- **Características de cada momento:**
 - O *banquete temático* será organizado com base no tema das máscaras produzidas. Os estudantes serão organizados em grupos e deverão trazer pratos e bebidas relacionados à temática para serem degustados pela turma. A sala poderá convidar professores, gestores e outras pessoas da escola para participarem do banquete e apreciarem os trabalhos realizados com as máscaras. Cada prato e bebida deverá ser apresentado, a estratégia para essa

apresentação fica a critério da equipe. Essa atividade casada é uma excelente maneira de acessar um conteúdo por dois canais diferentes, ambos sensoriais.

- O *baile de máscaras* se caracterizará como uma ocasião de uso e exibição dos trabalhos realizados. Por ser uma atividade clássica, os estudantes podem organizar um roteiro com diversos momentos para apresentação focal dos trabalhos, como desfiles individuais ou em pequenos grupos, assim como momento da dança. É interessante que a trilha sonora usada no baile seja de acordo com o tema escolhido. Nessa atividade o foco serão as máscaras, logo, aconselha-se que os estudantes mantenham o uso dos fardamentos/uniformes escolares.

- A *exposição de máscaras* se caracterizará como um momento de apreciação visual das máscaras produzidas, devendo estas estarem distribuídas no local do evento. O banquete, nessa ocasião, será executado como atividade apresentada e apreciada.

- Após apresentar cada proposta, a turma decidirá qual delas irá executar e então o professor os divide em grupo de ação. Todos os estudantes devem participar dos grupos do banquete e também dos grupos de organização do evento.

- Sugestão dos grupos de organização:

a) Logística – organiza a estrutura e verifica os materiais necessários.

b) Decoração – pensa no cenário e na ornamentação do espaço definido.

c) Mídia e registros – organiza a sonoplastia, o uso de projeções e registra com fotos e vídeos a realização do trabalho.

d) Social – organiza os convites, a recepção e a programação do evento.

e) Execução – responsável por organizar os materiais do banquete e apresentar o evento.

- O professor poderá utilizar outras formas de organizar o momento, inclusive, deixando que a turma gerencie essa etapa.

- Encerra-se a aula definindo o calendário e a divisão das tarefas entre os estudantes.

(O professor deverá acompanhar o andamento das atividades, solicitando feedbacks sobre a confecção do material e a organização do evento).

ENCONTRO 4:

- Culminância do evento.

- A turma organiza-se para ornamentar e organizar o espaço destinado ao evento (poderá solicitar com a escola um momento para isso).

- A culminância seguirá o cronograma definido pela equipe do Social. O professor auxilia os estudantes no que for necessário.

- É interessante que haja uma fala do professor para abordar o processo e parabenizar a turma pelos trabalhos realizados.
- Na culminância, o elemento lúdico deve ser explorado, gerando um ambiente de descontração e de potência para as memórias afetivas.
- Encerra-se o evento após as apresentações e a degustação dos pratos típicos.

Avaliação:

- Análise de progresso ao longo das etapas da atividade, com olhar para a criatividade e a expressão sob diferentes formas linguagem.
- Sistematização de ideias e comunicação criativa e eficaz.
- Produção textual e comparação entre informações.
- Verificação da autogestão, da colaboração, do trabalho em equipe e da organização de ações coletivas.
- Comunicação diversificada e relação operacional teoria-prática.
- Organização e registro das etapas do processo no portfólio.

3.2.5 Propostas de atividades do projeto – Bloco 3: “História por trás das telas!”

ATIVIDADE 1

TELEJORNAL – OS CORPOS QUE CONTAM HISTÓRIAS

Texto Motivador:

“Sentados e atentos os brasileiros aprenderam a reconhecer no telejornal uma possibilidade de acessar, em meio à rotina, informações do cotidiano local e de todo o mundo. Fofocas envolvendo famosos, descobertas científicas, desastres ecológicos, tragédias, notícias sobre política, economia e esportes, tudo se torna alvo dos telejornais. Os âncoras, canais de informação direta, transmitem as notícias com um controle corporal treinado para envolver e transmitir sensações, enquanto os repórteres de campo se aventuram para as mais diversas coberturas. Ao final de cada edição, o sentimento de estar por dentro de tudo é cultivado e o público retorna aos seus afazeres com a certeza de que no outro dia mais novidades serão anunciadas.” (Ricardo Lemos).

Áreas do conhecimento:

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas Tecnologias.

Componentes Curriculares:

História, Artes e Língua Portuguesa.

Relação com o corpo e a corporalidade:

Corpo como mecanismo de comunicação, representação e experiência; Uso da corporalidade como estratégia de significar os temas explorados a partir da comunicação visual, gestual, oral e artística; Envolvimento do corpo e da corporalidade como canais sensoriais e de significação da aprendizagem; Corpo e corporalidade como elementos de expressão de conhecimentos.

Competências Gerais da Educação Básica: 1, 2, 4, 5, 7 e 9 (BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p.9.).

Competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI:

Colaboração, curiosidade e imaginação; iniciativa e empreendedorismo; liderança por influência, comunicação oral e escrita eficaz, acesso a informações para análise.

Palavras-chave: Corpo; Corporalidade; Telejornal; Telejornal Digital; Jornal Escolar; Meios de Comunicação; Notícia; Comunicação Visual; História Pública; Linguagem audiovisual.

Objetivos:

- Explorar o corpo e a corporalidade como ferramentas para uma comunicação interativa a partir da representação teatral de telejornais.
- Desenvolver a experiência de produção de conteúdo informativo e de apresentá-lo por meio das manifestações corporais em audiovisual.
- Incentivar a reflexão sobre informação, notícia e comunicação pública.
- Promover a comunicação utilizando diferentes linguagem e acessos à informação.

Duração: 03 aulas de 50 minutos.

Materiais necessários: Folhas de papel, cadernos, canetas, celulares, equipamentos de filmagem (opcional), projetor, aparelho de som, microfone ou objeto similar, computador.

Materiais complementares/documentos:

- **Material de apoio para o professor:** Modelo de plano de aula - Como planejar um Telejornal?

< <https://novaescola.org.br/conteudo/18069/como-planejar-um-telejornal> >

- **Vídeo para uso em sala ou para apoio:** Como funciona um telejornal?

< <https://www.youtube.com/watch?v=Rkc9nvdItDY> >

- **Texto de apoio para o professor:** Grilagem de terras e resistência camponesa no município de Sete Barras-SP (1960-1990): a importância do uso do telejornal na sala de aula como fator de preservação da memória coletiva de uma comunidade rural (Dissertação de Mestrado – Wesllen Rodrigues Marques).

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584586>

Ambiente sugerido: Sala de aula; Sala multifuncional; Teatro; Sala de informática e recursos tecnológicos; Residências dos estudantes; Espaços da comunidade; Sala de aula virtual; Plataformas de interação virtual.

Metodologia:

ENCONTRO 1:

Informação: Essa atividade pode ser proposta tanto no ensino presencial como no ensino remoto, diferenciando-se nos aspectos que envolvem as dinâmicas de organização das tarefas entre os estudantes.

- Iniciar a aula com a leitura do texto motivador e verificação com a turma sobre os canais de comunicação que mais utilizam. Em seguida, provocar a turma sobre a importância dos telejornais na comunicação no Brasil e como esse veículo de informação poderia ser usado a favor da História.

- Provocar a turma com reflexões em torno da construção e veiculação de informações. Para isso, o professor dividirá a sala em grupos e cada equipe ganhará uma pergunta problematizadora e terão alguns minutos para debater sobre elas, por exemplo: *Como são levantadas as notícias e informações transmitidas pelos telejornais? Como os repórteres, editores e especialistas organizam as informações antes de divulgá-las para a população? Quais cuidados precisam ser tomados para que as informações não sejam manipuladas? Qual a importância dos registros, dos documentos e dos dados na montagem de notícias e informações transmitidas pelos telejornais?*

- Após o debate, solicitar que as equipes formulem uma pergunta problematizadora para que a turma debata sobre. Depois esse momento, o professor motiva a turma a construir um telejornal como estratégia de explorar as temáticas estudadas pela turma no período, como se estivessem fazendo a cobertura dos eventos.

- Para estimular a turma e ajudá-los a visualizarem a proposta, o professor exibirá o vídeo “Como funciona um telejornal?”. Logo depois, dividirá a turma em equipes de 6 a 8 integrantes, que ficarão responsáveis pela construção de reportagens a serem apresentadas no telejornal da turma. Os estudantes terão que organizar funções dentro do grupo, como edição, filmagem, roteiro, comunicação, pesquisa, figurino, etc.

- Além disso, o professor e a turma decidirão qual o tema será explorado no telejornal, definindo qual a notícia ou fato histórico central, mas também adicionando outros elementos, como

propagandas, vinhetas, reportagens de campo, notícias paralelas e curiosidades que estejam conectadas com a temporalidade explorada.

- O professor deve orientar a turma sobre a construção das notícias, o levantamento e a interpretação dos dados, assim com os recursos e as formas de apresentar as informações.

- A aula se encerra com o professor apresentando os prazos de organização, os elementos essenciais que será verificado no trabalho, o formato da apresentação (gravação ou apresentação ao vivo) e o tempo destinado para cada apresentação (o professor fará esse balizamento de acordo com o perfil da turma).

- Além disso, é solicitado que todas as etapas de construção do trabalho sejam registradas no portfólio, com relatos e fotos.

ENCONTRO 2:

- A aula inicia com uma roda de conversa sobre a ideia e o desenvolvimento das atividades do telejornal, onde as equipes podem socializar seus desafios e seus progressos.

- Em seguida, o professor orienta as equipes a se organizarem para que seja feito o monitoramento das atividades produzidas para a apresentação. Os estudantes aproveitam a ocasião para organizarem-se como grupos de trabalhos e fazerem os ajustes necessários em seus produtos.

- Os textos produzidos pela equipe de edição e as fontes das pesquisas são analisadas. Nesse aspecto, é importante o professor ressaltar a responsabilidade em se construir uma notícia de modo que ela seja transparente e com viés científico.

- Será feita também a verificação dos recursos de filmagem ou gravação do telejornal, ferramentas digitais e programas de edição de texto escolhidos pelos estudantes, analisando a viabilidade e o conhecimento dos estudantes sobre a comunicação digital.

- As equipes devem também apresentar para o professor sua organização quanto os recursos visuais, como figurino, imagens de fundo e fotografia, além dos recursos audiovisuais, como vinhetas, trilha sonora e películas.

- Após todas as verificações, será confirmado as estratégias das apresentações, a ordem das equipes e o formato do produto a ser entregue ao professor.

- A aula se encerra com a turma fechando os últimos detalhes.

ENCONTRO 3:

- Apresentações dos telejornais, podendo ser na sala para todos os membros da turma; em canal virtual aberto, como o YouTube (caso haja autorização dos responsáveis dos estudantes); para outras turmas; ou nos canais de comunicação da escola.
- No caso da apresentação virtual: O professor organizará a turma numa sala de reunião virtual e exibirá as apresentações das equipes, seguido das considerações feitas pela turma, pela equipe, por algum convidado e pelo próprio professor. Os arquivos das apresentações devem ser enviados ao professor antes do dia da apresentação.
- No caso da apresentação presencial: O professor deverá organizar a turma na sala destinada ao evento. Deve organizar o material de imagem e som, e verificar com os estudantes todos os detalhes da atividade. As equipes revezam em suas apresentações, podendo haver público externo a sala, como convidados, mas para isso, a turma deve ser consultada.
- Após as apresentações, o professor solicita a entrega dos portfólios seguido de uma breve declaração oral sobre a atividade.

Avaliação:

- Verificação e sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes.
- Verificação dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais dos estudantes ao longo do processo de construção do trabalho.
- Desenvolvimento de pesquisa, seleção e análise de dados, produção textual e articulação de comunicação criativa.
- Acompanhamento das produções e da articulação entre os estudantes.
- Identificação do desenvolvimento das competências comunicativas, de construção de conhecimento e de iniciativa social.
- Roda de debate para compartilhamento da experiência com o telejornal.
- Elaboração e organização de acompanhamento do processo de construção por meio de portfólio.

ATIVIDADE 2

MÃOS QUE CONTAM UMA HISTÓRIA

Texto Motivador:

“Comunicar-se é uma necessidade humana e no ambiente escolar a comunicação é fundamental para o desenvolvimento de habilidades e competências, para a socialização, para a manifestação de quem se é no mundo. Para algumas pessoas, a comunicação não é algo tão simples, tão

natural, pois algumas barreiras ainda as impedem de conectar-se com os outros, com o conhecimento e com a comunidade a sua volta, como é o caso das pessoas surdas. Apesar da existência da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e de sua implantação em algumas escolas e universidades, muitas pessoas surdas e ouvintes ainda enfrentam dificuldades de estabelecer relações comunicativas diretas, pois o desconhecimento e a incompreensão da língua comprometem essa necessidade tão básica. Então, o que podemos fazer? Seria possível levarmos o conhecimento histórico para pessoas que se comunicam por meio de sinais?” (Ricardo Lemos).

Áreas do conhecimento:

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas Tecnologias.

Componente Curricular:

História e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Relação com o corpo e a corporalidade:

- Comunicação e expressividade a partir da LIBRAS e da corporalidade; Corpo e corporalidade como eixo central na conexão entre os sujeitos e a comunicação; Potencialidade corporal na aprendizagem em História a partir do uso da LIBRAS; LIBRAS como uma ação corporal de demarcação individual e social; Educação inclusiva a partir das nuances corporais.

Competências Gerais da Educação Básica: 1, 3 e 4 (BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p.9.).

Competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI:

Colaboração; curiosidade e imaginação; iniciativa e empreendedorismo; solução de problemas; pensamento crítico; agilidade e adaptabilidade; acesso a informações para análise.

Palavras-chave: Corpo; Corporalidade; LIBRAS; Educação inclusiva; Inclusão; Ensino de História inclusivo.

Objetivos:

- Promover a inclusão, a colaboração e a aprendizagem em História partindo das possibilidades do corpo e da corporalidade como elementos intrínsecos à LIBRAS.
- Comunicar-se através da LIBRAS e da corporalidade;
- Incentivar a pesquisa, a inovação e a inclusão no espaço escolar a partir das potencialidades da corporalidade como linguagem.
- Desenvolver habilidades expressivas e comunicativas nos processos de aprendizagem em História;

- Resolver problemas ligados à comunicação, interação e acesso ao conhecimento no ambiente escolar;
- Intervir socialmente em prol do acesso ao conhecimento e da inclusão de pessoas surdas na comunicação em História.

Duração: 03 aulas de 50 minutos.

Materiais necessários: Projeto, equipamentos de som, notebook, caderno e canetas, impressão, lápis de cor, equipamentos de gravação e edição de vídeos.

Materiais complementares/documentos:

- **Material de apoio para o professor:** A importância da LIBRAS no contexto escolar e como desenvolver estes alunos.

<<https://blog.rhemaeducacao.com.br/a-importancia-da-libras-no-contexto-escolar-e-como-desenvolver-estes-alunos/>>

- **Material de apoio para o professor:** Ensino para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de História (Ernesto Padovani Netto, Dissertação de Mestrado).

<<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431558>>

- **Vídeo de apoio para o professor:** Participação na mesa “O ensino de História para surdos”.

<<https://www.youtube.com/watch?v=NRtKockZeRY>>

- **Material de apoio para os professores e os estudantes:** Canal no YouTube - História em Libras.

<<https://www.youtube.com/@historiaemlibras7493>>

Ambiente sugerido: Sala de aula; Sala multifuncional; Sala de informática e recursos tecnológicos; Residência dos estudantes; Espaços da comunidade.

Metodologia:

ENCONTRO 1:

Informação importante: Essa atividade pode ser desenvolvida em escolas que possuam ou não estudantes surdos, pois os materiais produzidos pelos estudantes poderão circular nos veículos digitais da escola. Caso a escola tenha um intérprete de LIBRAS, o professor poderá convidá-lo para dar suporte na condução dessa atividade. Por outro lado, se não houver um intérprete disponível, o professor pode fazer parceria com instituições que possuam esse profissional.

- O encontro inicia com o professor desafiando a turma a partir da leitura do texto motivador. Após a leitura, os estudantes apresentam seus conhecimentos prévios sobre as pessoas surdas, as dificuldades verificadas na acessibilidade à educação e como inserir a aprendizagem em História nesse contexto.

- Caso haja a presença do intérprete convidado, o professor realizará uma roda de conversa com a turma e o profissional, permitindo que sejam feitas perguntas que conduzam a uma maior compreensão do assunto.
- Na sequência, o professor irá incentivar a turma a pensar a inclusão de pessoas surdas no processo de aprendizagem em História, partindo da iniciativa de transformar alguns temas estudados em linguagem acessível, construindo vídeos temáticos. Para isso, o professor deverá organizar a turma em grupos e selecionar o assunto a ser trabalhado.
- Após isso, o professor gerencia as células de trabalho onde os estudantes iniciam suas chuvas de ideias sobre estratégias de construir seu produto. Os estudantes serão orientados a registrarem todos os processos para colocar no portfólio.

ENCONTRO 2:

- A aula inicia com uma roda de compartilhamento das ideias levantadas pelas equipes. Essas ideias devem estar registradas no caderno como recurso a ser avaliado posteriormente.
- No segundo momento, o professor organizará uma Oficina de LIBRAS com um convidado externo ou com um intérprete da escola, para auxiliar os estudantes na aprendizagem dos sinais e no reconhecimento das particularidades dessa língua.
- Após a oficina, os estudantes são orientados a construir um breve roteiro sobre o tema a ser apresentado na sua gravação. Os vídeos gravados pelos estudantes devem conter imagens, legendas e a comunicação por sinais, devendo também ser de curta duração.
- Deve ser incentivado na turma a pesquisa, a investigação e a resolução dos problemas encontrados. As equipes podem pedir ajuda ou ter a colaboração de intérpretes e de convidados que sejam surdos, pois os recursos e estratégias podem ser os mais diversos possíveis.
- Enquanto os estudantes ficam encarregados das gravações, o professor deverá gerenciar junto a escola o canal oficial de circulação dos materiais, de preferência o site ou as redes sociais da escola, que possuem autorização de exibição de suas imagens.
- Encerra-se a aula com a definição da agenda de entrega e exibição dos materiais.

ENCONTRO 3:

- A aula inicia com uma dinâmica de compartilhamento de emoções e ideias. O professor distribui folhas com *emojis* representando diferentes estados emocionais. Solicitar que os estudantes pintem aquele que mais o representa no dia da primeira atividade, o que o representa

durante o processo e o que o representa nesse dia. Pedir que alguns voluntários compartilhem seus estados emocionais (se houver necessidade, aprofundar a questão).

- Na sequência e com muito entusiasmo, o professor exibirá para todos da turma os trabalhos confeccionados pelas equipes. Nesse dia, poderão ter convidados na sala, como os parceiros intérpretes ou pessoas da comunidade surda, para apreciarem os produtos e darem seu parecer diante da utilidade do material.

- Depois disso, o professor faz suas considerações sobre a importância da educação inclusiva, dos desafios que o ensino escolar enfrenta e do papel de todos na diminuição das barreiras de comunicação e acesso ao conhecimento.

- Por fim, os estudantes exibem seus portfólios e cada grupo compartilha sua impressão frente a realização do trabalho, focando na sua transformação social.

Avaliação:

- Verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes e de seu desenvolvimento ao longo dos processos.

- Identificação dos aspectos procedimentais, atitudinais e conceituais trabalhados e desenvolvidos no decorrer das atividades.

- Desenvolvimento de pesquisa, seleção e análise de dados, produção textual e articulação de comunicação criativa.

- Acompanhamento das produções e da articulação entre os estudantes na construção de materiais digitais.

- Identificação do desenvolvimento das competências comunicativas, de construção de conhecimento e de iniciativa social.

- Roda de debate para compartilhamento da experiência com parceiros educacionais.

- Elaboração e organização de acompanhamento do processo de construção por meio de portfólio.

ATIVIDADE 3

CORPO, FOTOGRAFIA E PATRIMÔNIO

Texto Motivador:

“Casarões, vielas, praças, monumentos, estátuas, prédios públicos, igrejas antigas... Lugares que representam forte significado para a história local de diversas comunidades. Muitos desses espaços e bens passam despercebidos aos olhos desatentos ou simplesmente são desconhecidos

em sua relevância sociocultural e histórica. Visitar esses ambientes, sentir sua atmosfera, evocar significados e sentidos ao estar em locais onde a história se materializa são experiências marcantes na construção do conhecimento. Compreendendo a potencialidade do corpo e da corporalidade como elementos de conexão com os ambientes, com os demais sujeitos e com a história, que tal experimentarmos estudar a história local de uma forma sensorial?” (Ricardo Lemos).

Áreas do conhecimento:

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;

Componentes Curriculares:

História e Geografia.

Relação com o corpo e a corporalidade: Corpo como canal sensorial no reconhecimento e na exploração de espaços patrimoniais; Corpo e corporalidade como recurso de comunicação criativa e relação entre estudo e objeto; Experiência corporal como mecanismo de significação da aprendizagem; Espaço virtual como possibilidade de inserir o corpo no processo de investigação e aprendizagem em História.

Competências Gerais da Educação Básica: 1, 3 e 4 (BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p.9.).

Competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI:

Curiosidade e imaginação; pensamento crítico; comunicação oral e escrita eficaz; acesso a informações para análise.

Palavras-chave:

Corpo; Corporalidade; História local; Patrimônio; Patrimônio cultural; Fotografia.

Objetivos:

- Desenvolver o aprendizado sobre patrimônio histórico-cultural a partir das experiências e potencialidades do corpo e da corporalidade.
- Conhecer a história local a partir da visita presencial e da apresentação virtual dos espaços patrimoniais.
- Identificar no corpo e na corporalidade horizontes para significar a aprendizagem e o compartilhamento de conhecimento em diferentes formatos de interação.
- Desenvolver a comunicação digital e a construção do conhecimento histórico a partir das possibilidades do corpo e da corporalidade.

Duração: 03 aulas de 50 minutos.

Materiais necessários: Projetor ou impressões de imagens, Cartolinas, canetinhas, lápis de cor, equipamentos de fotografia, computador ou dispositivo móvel.

Materiais complementares/documentos:

- **Texto de apoio para o professor:** Icó/CE, a cidade e o patrimônio cultural: da trajetória do tombamento às estratégias de mediação em educação (Antônio José Lima Pereira – Dissertação de Mestrado).

<https://www.profhistoria.com.br/articles/783>

- **Material para uso em sala:** Patrimônio Cultural

<<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>>

- **Material para uso em sala:** O que caracteriza um patrimônio histórico?

<https://summitmobilidade.estadao.com.br/urbanismo/o-que-caracteriza-um-patrimonio-historico/>

- **Material para uso em sala:** O patrimônio histórico-cultural e sua importância para a sociedade

<http://www.femcultura.ac.gov.br/o-patrimonio-historico-cultural-e-sua-importancia-para-a-sociedade/>

- **Vídeo para uso em sala:** Aula 06: Patrimônio Histórico e Cultural – Aula de História

<https://www.youtube.com/watch?v=OguV7ClQYIs>

Ambiente sugerido: Sala de aula; Sala multifuncional; Ambientes virtuais.

Metodologia:

ENCONTRO 1:

Informação importante: Essa atividade poderá ser realizada em formato remoto, híbrido ou presencial de acordo com as condições e organização do professor e sua turma. Nessa atividade se faz necessário acordar com a direção da escola e com as famílias a logística de visitação aos espaços, sendo a proposta de visitação realizada por grupos ou pelos estudantes junto com seus responsáveis.

- Com a sala organizada em círculo (no caso presencial), o professor inicia a aula convidando a turma a analisar algumas imagens, então, coloca no chão da sala ou projeta fotografias referentes a lugares que representam patrimônios culturais locais. Os estudantes devem verificar se conhecem esses espaços e comentarem se já os visitaram e o que sabem sobre eles. Nessa dinâmica, o professor pode constatar o nível de conhecimento que a turma possui do lugar.

- Em seguida, a turma é convidada a participar de um procedimento chamado de sala de aula invertida, onde deverão realizar um estudo guiado por materiais apresentados pelo professor e

explicar o conteúdo para a turma mediados pelo professor. Nessa tarefa, o professor divide a turma em três grupos e entrega para cada um deles um texto (material complementar) e materiais diversos para que construam um mapa mental sobre o tema analisado. O resultado dessa tarefa deverá ser exposto na aula seguinte.

- Após essa organização, o professor exibirá o vídeo “Aula 06 - Patrimônio Histórico e Cultural: Aula de História” e gerará um ambiente de conexão com os grupos por meio de explicações e trocas de informações. Para isso, o professor irá lançar uma questão para a turma: Quais os patrimônios “histórico-culturais” da nossa região? Instigar os estudantes a pesquisarem e selecionarem três patrimônios para serem apresentados também no próximo encontro.

ENCONTRO 2:

- O momento inicial é marcado pela organização das equipes e preparação dos materiais confeccionados. Logo em seguida, as equipes apresentam suas produções e abordagens sobre o tema com a mediação do professor.

- Após essa etapa, o professor analisa com as equipes os patrimônios selecionados na demarcação regional e propõe para a turma o desafio prático. Os estudantes terão que visitar as localidades identificadas como espaços patrimoniais da cultura material e realizar sessões de fotografias nas quais apareçam como parte interativa com o ambiente. Os registros podem ser por fotografia estilo *selfie* (tirada por si mesmo) ou fotografia tiradas por outros estudantes, sejam em dispositivos móveis ou máquinas fotográficas.

- Após essa proposta, o professor verifica com os estudantes as possibilidades de logística de traslado e recursos para executar a tarefa. É importante que o professor junto à coordenação escolar emita um comunicado informando sobre a proposta e explicando que os responsáveis pelos estudantes precisarão gerenciar suas visitas aos espaços, visto que a turma está dividida em equipes e que realizarão a tarefa em lugares distintos.

- Seguido desse momento, o professor solicita também que cada estudante selecione duas fotos entre todas tiradas para serem expostas e divulgadas como produto da atividade. A exposição será realizada virtualmente por meio de site, blog, rede social ou Youtube. A ideia é construir uma galeria histórica com informações, fotos e apresentação dos estudantes em interação corporal com o patrimônio local.

- Junto às fotos selecionadas e apresentadas na galeria virtual deverão ter uma legenda sobre o local e uma breve explicação sobre seu significado histórico.

- O professor encerra esse encontro com a definição com a turma sobre o melhor canal para exposição dos trabalhos e como serão divulgados. É importante estabelecer um prazo de aproximadamente 15 dias para a divulgação virtual dos trabalhos.

ENCONTRO 3:

- *Exposição virtual:* Após selecionarem espaço de execução da galeria virtual (YouTube, redes sociais, blog ou site da escola), os estudantes compartilham o link ou o endereço eletrônico para o professor e convidados, além de divulgarem nas redes sociais da instituição. É importante que o professor analise junto com os desenvolvedores da página de divulgação, o *layout* e os textos produzidos, antes de disparar o material.

- Reunido com os estudantes remota ou presencialmente, o professor analisará a galeria virtual expositiva com todos os trabalhos da turma, verificando as fotografias, as legendas e as informações relacionadas.

- Nesse momento, os estudantes expressam as sensações e a experiência de estarem em contato com os espaços patrimoniais, compartilhando com os colegas as aventuras, as pesquisas e o aprendizado adquirido com a atividade.

- Depois dessa etapa, o professor solicitará que os estudantes realizem uma autoavaliação do processo e expressem como perceberam a relação do corpo com a aprendizagem em História. Esse procedimento pode ser anexado ao portfólio.

Avaliação:

- Verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes e sua relação com as temáticas analisadas.

- Comunicação criativa e sistematização de ideias a partir da análise de textos.

- Envolvimento prático com os espaços e recursos procedimentais do processo de aprendizagem.

- Desenvolvimento de pesquisa, seleção e análise de dados, produção textual e articulação de comunicação criativa.

- Comunicação digital e desenvolvimento de produto.

- Roda de debate para compartilhamento da experiência e autoavaliação.

- Autoanálise e autoavaliação.

- Elaboração e organização de acompanhamento do processo de construção por meio de portfólio.

CONCLUSÃO

Considerando as análises realizadas até aqui, compreendemos que a Educação em suas mais variadas dimensões necessitou e necessita de mudanças, sobretudo quando contextualizamos sua organização e seus procedimentos frente os desafios e a realidade adaptativa impostos pela pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021. Hoje, estar presente nas escolas, em seus espaços de convivência e sobretudo em sala de aula, se tornou um atestado de sobrevivência e um símbolo de resiliência, principalmente quando consideramos a conjuntura que perpassou todos os sujeitos durante o colapso do sistema de saúde e das estruturas educacionais em todo o planeta.

O ensino de História, nessa perspectiva, foi mergulhado num cenário de adaptação e de remodelações, onde a presencialidade dos corpos e a corporalidade como marcas dos sujeitos nos processos revelaram a importância de olharmos com outras lentes para os estudantes, para os espaços, para as estratégias de aula e principalmente para as relações dos sujeitos no contexto de aprendizagem. Por isso, quando Nóbrega (2010) nos chama a atenção para o fato de que o corpo está presente na educação, mesmo que submetido a uma série de imposições que o sucumbe a uma invisibilidade ou inexpressividade, percebemos a importância de identificá-lo como elemento da aprendizagem, como marca da presencialidade e da temporalidade dos sujeitos no ensino de História, e principalmente como local de demarcação de mudanças e resistências frente os desafios encontrados na educação e na sociedade.

Nesse sentido, o ensino de História centrado na preocupação de considerar e inserir o corpo e a corporalidade carrega um forte emblema da mudança e uma possível marca de novas formas de se considerar o processo educacional. Reconhecemos que precisamos compreender as trajetórias, as incursões e os processos de percepção da unidade corporal ao longo do tempo, para que seja possível atribuir sua devida relevância nos procedimentos educacionais e na construção do conhecimento. Conectados a isso, os processos educacionais podem encontrar no corpo e na corporalidade um terreno fértil para se desenvolver, para trazer e criar diferentes formas de abordagens, de expressão de pensamentos e construção de conhecimentos históricos, para manifestar a presença dos sujeitos e abrir novos canais para a comunicação, e principalmente para a formação integral dos estudantes.

Partindo dessa premissa, no percurso e na construção desse trabalho consideramos fundamental a colaboração dos professores de História do 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macêdo Júnior – CPM-CHMJ, ao permitirem que fosse possível analisar a presença

do corpo e da corporalidade em sua instituição, em seus procedimentos profissionais e nas suas experiências com o ensino remoto durante os anos de 2020 e 2021 nas suas turmas de Ensino Médio. Essa abertura nos proporcionou perceber como o corpo e a corporalidade estão presentes nas escolas sob os mais variados contextos, sendo o plano de fundo de estruturas de poder, de procedimentos disciplinares, de supervisão e controle, e ao mesmo tempo se mostrando como o caminho para a construção de saberes e estruturação de projetos de vida, como unidade a ser desenvolvida, cuidada e reconhecida como marca pessoal e afetiva.

Com base nas perspectivas docentes sobre a importância do corpo e da corporalidade para uma aprendizagem significativa, bem como a abertura e o reconhecimento da necessidade de se pensar e aplicar novas estratégias e metodologias que alcancem os afetos, as emoções, as sensibilidades e os sentidos dos estudantes a partir do ensino de História, que pensamos e construímos uma proposta de intervenção escolar. Essa proposta, baseada nas possibilidades das aulas-oficinas, das metodologias ativas e na interação dos estudantes entre si e com os materiais organizados pelos professores, visa significar a aprendizagem por meio da consolidação do corpo e da corporalidade como novos elementos de alcance dos sujeitos e de garantia de desenvolvimento das competências educacionais propostas aos cidadãos do futuro.

Intitulada *História Viva: corpo e corporalidade como caminhos para uma aprendizagem significativa*, essa proposta pedagógica visa incentivar os professores a compreenderem que o ensino de História pode ser dinâmico, sensorial, significativo e acima de tudo, vivo! A partir das atividades elaboradas, acreditamos auxiliar os docentes a encontrarem formas de desenvolverem uma aprendizagem significativa partindo da inserção do corpo como tema, como canal de experiências e como elemento de demarcação da presença no contexto escolar, social e até mesmo virtual.

Reconhecer que o ensino de História necessita de novos olhares e novos caminhos, e que o corpo e a corporalidade se fazem presentes, mesmo que ignorados, em cada sala de aula, em cada espaço de aprendizagem e em cada relação, é permitir enxergar os diversos temas emergentes que atravessam os corpos e as temporalidades nas escolas, é perceber as mudanças que se fazem necessárias após a evidência da presencialidade como marca central dos sujeitos nos processos de aprendizagem, e além disso, é estimular a criatividade, o protagonismo e a inovação na prática docente. É por essas razões que o ProfHistória se tornou um programa essencial na formação de professores de História em todo o território nacional, colaborando para que o ensino e a aprendizagem histórica decolem das prateleiras empoeiradas e das

cadeiras silenciosas, vazias e desconfortáveis para o movimento dos corpos nas comunidades, nas emoções e nos afetos desenvolvidos nas relações entre pares, no barulho e na frivolidade de uma sala de aula palco de experiências e construções, nas cores e formas das produções realizadas no ato de construir rotas de conhecimento e nas possibilidades presentes nas corporalidades.

O corpo também é História. O corpo também é humanidade e temporalidade. A história, nessa perspectiva, antes de qualquer outra coisa, é vida. Assim, esboçamos nossa gratidão pela oportunidade de compartilhar nossas compreensões e, no reconhecimento de que esse trabalho é o início de uma caminhada cheia de novas possibilidades, desejamos que outras pesquisas possam ser desenvolvidas em prol do corpo, da corporalidade e de novas perspectivas para o ensino de História.

A História Viva: corpo e corporalidade como caminhos para uma aprendizagem significativa traz uma parte da minha vida pessoal e profissional, da minha história. Com isso, desejamos que outros professores percebam o ensino de História incorporado como uma forma de alcançar e (re)significar a existência dos corpos presentes nas tantas escolas e salas de aula em todo o país e se sintam motivados a enfrentar esses desafios.

REFERÊNCIAS

AMANTINO, Marcia. E eram todos pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. *In*: DEL PRIORE, M. & AMANTINO, M. (orgs.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ARAÚJO, Paulo Ayrton. Os 90 anos do Colégio Militar de Fortaleza. **Revista do Instituto do Ceará**. Discursos. Ano 123. Fortaleza, 2009.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BANCO MUNDIAL. Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?. **World Bank Group Education**. Versão de 02 abril de 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>

BARRETO, Clara. Coronavírus, tudo o que você precisa saber sobre a nova pandemia. **Portal PEBMED**. Rio de Janeiro, 2020.

Disponível em: <https://pebmed.com.br/coronavirus-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-nova-pandemia/> Acesso em 27 de mar. 2020.

BASTOS, Thais Basem Mendes Corrêa; BOSCARIOLI, Clodis. **Os professores do Ensino Básico e as Tecnologias Digitais: uma reflexão emergente e necessária em tempos de pandemia**. SBC Horizontes. Lara Piccolo. Versão de 23 de abril de 2020.

Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/04/professores-do-ensino-basico-e-as-tecnologias-digitais/> Acesso em 04 de ago. 2020.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras: HISTÓRIA**, Porto, v. 2, n. 3, p. 13-21, 2001.

_____. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In*: **Para uma educação de qualidade**. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

_____. Literacia e consciência histórica. **Educar**. Curitiba, Ed. Especial. Editora UFPR, p. 93-112, 2006.

_____. Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. **Revista Portuguesa de História**, Coimbra, p. 53-66, 2007.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **UNA-SUS**. Coronavírus: Brasil registra o primeiro caso da doença. Ascom SE/UMA-SUS. 27 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca> Acesso em 24 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Covid-19 Painel Coronavírus. **Coronavírus Brasil**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 27 de ago. 2022.

CAVALCANTE, Vitor; KOMATSU, Bruno Kawaoka; MENEZES FILHO, Naercio. Desigualdades Educacionais durante a Pandemia. **Police Paper: Artigos Acadêmicos**. Centro de Gestão e Políticas Públicas, São Paulo-SP, n.51, p.1-35, dez, 2020.

CHARCZUK. Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.45, n.4, e109145, 2020.

COELHO, Lincoln Mansur; MARQUES, Adílio Jorge; SOUZA, Dominique Guimarães de. A Teoria da Aprendizagem Significativa e o ensino de História. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 31, 26 de novembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/31/a-teoria-da-aprendizagem-significativa-e-o-ensino-de-historia> Acesso em 30 de ago. 2021.

COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA. Colégio Militar de Fortaleza: 100 anos fazendo história. In: **EBLOG – Blog do Exército Brasileiro**. Brasília-DF, 04 de junho de 2019. Disponível em: <http://eblog.eb.mil.br/index.php/menu-easyblog/colégio-militar-de-fortaleza-100-anos-educando-e-fazendo-historia.html#:~:text=A%20iniciativa%20da%20cria%C3%A7%C3%A3o%20do,Militar%20no%20Estado%20do%20Cear%C3%A1>. Acesso em: 07 de jul. 2022.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Dir.). **História do corpo: as mutações do olhar: o século XX**. Vol. 3. Petrópolis: Vozes, 2008.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Tradução de Francisco Morás. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CRUZ HERNÁNDEZ, Delmy Tania. Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. **Solar**, vol. 12, n. 1, p. 35-46, 2017.

DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Márcia. (Orgs.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FERNANDES, Luís; BARBOSA, Raquel. A construção social dos corpos periféricos. **Saúde Soc**. São Paulo, v. 25, n.1, 2016.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1.ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução Maria Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 25ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GAYA, Adroaldo. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. **Sociologia** (Dossiê), Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 250-272, jan/jun 2006.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação**. 15ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da Terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, Universidade Federal Fluminense, Niterói, vol: 22, n.48, p.75-90, junho, 2020.

HARTMANN, Emerson; BECKER, Elsbeth Léia Spode. Histórico do sistema Colégio Militar do Brasil e seu processo de formação na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 19, n. 1, p. 165-187, 2018.

HARTOG, François. A Covid-19: e as perturbações no presenteísmo. **ArtCultura**. Uberlândia, v. 22, n. 41, p. 50-56, jul.- dez. 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. 1.ed, Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2014.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 6. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**. Editora UFPR, Curitiba. Ed. Especial, p. 131-150, 2006.

_____. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEOCÁDIO, Rodrigo. O que é PDF? Aprenda tudo sobre este formato digital! **Futura Express**. 2020. Disponível em: <https://www.futuraexpress.com.br/blog/o-que-e-pdf/> Acesso em 25 de nov. 2022.

LIMA, Ivaldo. A condição geopolítica dos corpos sensíveis. Paisagens Híbridas. 2020. Disponível em: <https://paisagenshibridas.eba.ufrj.br/2020/04/01/a-condicao-geopolitica-dos-corpos-sensiveis/> Acesso em 07 de set. 2021.

- LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. (no.spe), vol. 70. 20-33. Rio de Janeiro, 2018.
- MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Língua e Literatura: limites e fronteiras**. Programa de Pós-Graduação em Letras – UFSM. Santa Maria. n.26. 63-81. jun. 2003.
- MENEGUELLI, Flaviana. O novo perfil do professor: usar as novas tecnologias. *In: Nova Escola*, São Paulo, Ano XXV, Nº 236, out. 2010.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas -1948**. Tradução Fabio Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista**. V1(3), p.25-46, Porto Alegre - RS, 2011.
- MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**. nº34. São Paulo. p. 351-364, jan./abr. 2020.
- MORIN, Edgar. Um festival de incertezas. **Instituto Humanitas Unisinos**. 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599773-um-festival-de-incerteza-artigo-de-edgar-morin> Acesso em 24 de jul. 2020.
- MSF, Médicos Sem Fronteiras. Coronavírus. **Medicins San Frontieres**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.msf.org.br> Acesso em 04 de ago. 2020.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paula: Livraria da Física, 2010.
- PAIVA, Eduardo França. Corpos negros e mestiços no mundo moderno – deslocamentos de gente, trânsito de imagens. *In: DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Márcia (Orgs.). História do corpo no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- PEREIRA, Lúcia Helena Pena. Corporeidade. O que é isso? **Olá, pais!** Agenda Digital. São José dos Campos/SP. 26 de junho de 2016. Disponível em: <http://www.olapais.com.br/blog/2016/06/27/corporeidade-o-que-e-isso/> Acesso em 08 de set. de 2020.
- RASPANTI, Márcia Pinna. Vestindo o corpo: breve história da indumentária e da moda no Brasil, desde os primórdios da colonização ao final do Império. *In: DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Márcia (Orgs.). História do corpo no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- RODRIGUES, José Carlos. **O corpo na História**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Corpo e história. **Cadernos de subjetividade**. Núcleo de estudo e pesquisa da subjetividade – PUC/SP, 1995.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. **Revista História Unicruz**, Cruz Alta, v. 2, p. 35-46, 2001.

SILVA, Luiza Lana Gonçalves. *Et al.* Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, Vol.32, n.01, p.185-209, janeiro a março, 2016.

SILVA, Rafael Silvério da. Diferenças entre ferramentas síncronas e assíncronas no EaD. **EaDBox**. 08 de fevereiro de 2018.

Disponível em: <https://eadbox.com/ferramentas-sincronas-e-assincronas/> Acesso em 06 de ago. 2020.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. Ensino de História e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 167-190, jul/dez. 2019.

SPONCHIATO, Diogo. Coronavírus: como pandemia nasceu de uma zoonose. **Veja Saúde**. Atualizado em 16 de set. de 2020, São Paulo: Grupo Abril, 2020.

Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-pandemia-zoonose/> Acesso em 23 de jul. 2021.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de.; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação do corpo: teoria e história. **Perspectiva**. Florianópolis, v.22, n. Especial, jul./dez. 2004.

TAMANINI, Paulo Augusto; SOUZA, Maria do Socorro. As tecnologias digitais no ensino de História do Brasil. Um mapeamento das pesquisas acadêmicas. **Revista Docência e Cibercultura**. ReDoc. Rio de Janeiro, vol.2, n.3, p.141. Set/Dez de 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação na pandemia: ensino a distância dá importante solução emergencial, mas resposta à altura exige plano de volta às aulas. **TPE**. 2020.
Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Educacao-na-pandemia-Ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial_-mas-resposta-a-altura-exige-plano-para-volta-as-aulas Acesso em 05 de ago. 2020.

UNICESUMAR. Conheça a diferença entre ensino remoto e EaD. **UniCesumar Educação à Distância**. Dicas EaD. 30 de abril de 2020.

Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/blog/diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead/> Acesso em 06 de ago. 2020.

_____. O que é Sociedade 5.0 e o que ela traz de diferente? **UniCesumar Educação à Distância**. 22 de outubro de 2019.

Disponível em: <https://sucsuminas.org.br/o-que-e-sociedade-5-0-e-o-que-ela-traz-de-diferente/> Acesso em 06 de ago. 2020.

VIGARELLO, Georges. **O sentimento de si**: História da percepção do corpo, séculos XVI-XX. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Atualização epidemiológica semanal – 29 de dezembro de 2020**. Atualizações situacionais de emergência. 29 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update---29-december-2020> Acesso em 24 de abr. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FONTES

Fonte 1 - BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Fonte 2 - BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694> Acesso em: 01 de julho de 2021.

Fonte 3 - GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Competências da CCPM. **Portal do Governo**. Coordenadoria dos Colégios da Polícia Militar do Ceará. Casa Civil. Fortaleza, CE, 2022. Acesso em: 02 de jul. 2022. Disponível em: <https://www.ccpm.ce.gov.br/institucional/>

Fonte 4 - **Regimento Interno dos Colégios Militares** – RI/CM. Disponível em: https://www.esfcex.eb.mil.br/images/menu_cms/secretaria_ca/legislacao/Regulamento_Interno_Colegios_Militares_RICM_2021.pdf

Fonte 5 - Polícia Militar do Ceará. Coordenadoria dos Colégios da Polícia Militar do Ceará. **Formulário de Matrícula – Presencial**.

Fonte 6 - Polícia Militar do Ceará. Coordenadoria dos Colégios da Polícia Militar do Ceará. **Acordo de Responsabilidade Mútua**. 2021.

Fonte 7 - Polícia Militar do Ceará. Coordenadoria dos Colégios da Polícia Militar do Ceará. **EDITAL Nº 001/2021-CCPM/PMCE**. 2021. Disponível em: <https://cdn.legalleconcursos.com.br/edital/102/2053/c0f5357438831be0e7c0bcd0987768a3.pdf>

Fonte 8 - CEARÁ. Decreto n. 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo Novo Coronavírus. **Diário Oficial do Estado**. Série 3. Ano XII. Nº053. Caderno1/4. Fortaleza, Ceará, 16 mar. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.



QUESTIONÁRIO

Link do questionário virtual: <https://forms.gle/GMX3seMZbGh97YCE6>

1. IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

a) Sexo: () Feminino () Masculino () Prefiro não informar

b) Idade em anos: _____

c) Nível acadêmico em História:

() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

d) Possui outra graduação? () Sim () Não

Caso sim, informar: _____

2. EXPERIÊNCIA DOCENTE

a) Há quanto tempo você atua como docente da disciplina História? (informar em anos).

b) Há quanto tempo você atua como docente no 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior – CPM-CHMJ, em Juazeiro do Norte – CE? (informar em anos).

c) Qual tipo de vínculo você possui com o 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior – CPM-CHMJ, em Juazeiro do Norte – CE?

() Professor efetivo da rede estadual () Professor temporário/contratado

() Professor substituto () Outro vínculo: _____

d) Você atuou como professor de História nesta instituição em quais dos anos letivos a seguir?

() apenas em 2020 () apenas em 2021 () em 2020 e 2021

e) Com relação ao período assinalado na questão anterior, em qual nível de ensino você lecionou a disciplina História?

() apenas no Ensino Fundamental anos finais.

() apenas no Ensino Médio.

() no Ensino Fundamental anos finais e no Ensino Médio.

3. CATEGORIAS TEMÁTICAS

I) O CORPO COMO TEMA

a) Escreva 3 palavras que completem a frase:

“O corpo no ensino de História é _____”

b) Você considera que o tema “Corpo” deve ser abordado no ensino de História?

() Sim () Não () Não tenho certeza

c) Em suas atividades docentes no ensino de História, você aborda o elemento “Corpo” como tema a ser explorado?

() Sim, frequentemente.
() Às vezes, mas não frequentemente.
() Não.

d) O tema “Corpo” aparece em suas abordagens como tema complementar aos conteúdos estudados em sala de aula?

() Sim, frequentemente.
() Às vezes, mas não frequentemente.
() Não.

e) Você inclui intencionalmente a temática “Corpo” nas suas aulas de História nas turmas de Ensino Médio?

() Sim () Não

f) Como o tema “Corpo” aparece em suas abordagens durante as aulas de História no Ensino Médio?

II) O CORPO E A CORPOREIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

a) Complete a frase:

“No meu olhar, a corporeidade pode ser compreendida como _____”

b) Você considera a experiência corporal como uma possibilidade para uma aprendizagem significativa em História?

() Sim () Não () Irrelevante

c) Você já incluiu experiências corporais atreladas aos conteúdos ministrados nas aulas de História do Ensino Médio?

() Sim () Não

Caso sim, cite alguns exemplos.

d) Como a corporeidade presente nos estudantes é explorada nas suas aulas de História?

e) Como as aulas de História podem contribuir para a expressão da corporeidade dos estudantes?

f) Como as experiências corporais podem contribuir para uma aprendizagem significativa em História?

III) A PRESENÇA DO CORPO E DA CORPOREIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA ON-LINE

a) Nos anos de 2020 e 2021 ocorreu a virtualização do ensino em consequência da pandemia da Covid-19. Nesse período, quais os principais desafios você encontrou no que diz respeito a sua experiência docente no Ensino Médio?

b) A partir da sua experiência docente durante a pandemia da Covid-19, como você avalia o ensino de História *on-line*?

c) No contexto pandêmico, foi possível, a partir do ensino *on-line*, envolver os corpos dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem em História?

Sim Não

Justificativa:

d) No ensino de História *on-line*, você considera que o distanciamento físico entre os corpos dos estudantes interferiu na aprendizagem dos conteúdos?

Sim Não Talvez

Justificativa:

e) Você considera que as suas salas de aula virtuais eram ambientes “sem corpos”?

() Sim () Não () Talvez

Justificativa:

f) Como você percebe, após a experiência do ensino *on-line*, a presença dos corpos dos estudantes no ambiente escolar? Comente.

g) O ensino *on-line* abriu caminhos para você pensar uma prática docente que considere o corpo e a corporeidade como elementos para uma aprendizagem significativa em História? Justifique.

4. POSSIBILIDADES A PARTIR DE UM PROJETO MULTIDISCIPLINAR

a) Você acredita que projetos multidisciplinares podem abrir caminhos para se alcançar o corpo e a corporeidade dos estudantes?

() Sim () Não

Justificativa:

b) Você utilizaria em sua prática docente estratégias pensadas para a inclusão do corpo e da corporeidade como elementos para uma aprendizagem significativa em História?

Sim Não Talvez

Justificativa:

c) Como um projeto multidisciplinar, elaborado para a inclusão do corpo e da corporeidade na aprendizagem em História, pode colaborar com sua prática docente?

d) Num contexto de ensino *on-line* ou híbrido, você considera importante e viável aplicar estratégias voltadas para a exploração do corpo e da corporeidade dos estudantes como recursos para a aprendizagem?

Sim Não

Justificativa:



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, RICARDO PEREIRA LEMOS, RG: 2003034079977, Universidade Regional do Cariri – URCA, estou realizando uma pesquisa intitulada “*POR UMA HISTÓRIA INCORPORADA: corpo, corporeidade e os paradigmas de um ensino de História em tempos de pandemia*”, que tem como objetivo identificar o corpo e a corporeidade como elementos significativos no processo de ensino-aprendizagem em História a partir das experiências docentes com as aulas *on-line* nas turmas de Ensino Médio do 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior – CPM-CHMJ, em Juazeiro do Norte - CE, no percurso da pandemia da Covid-19 nos anos letivos de 2020 e 2021, e a partir disso desenvolver um projeto multidisciplinar que apresente viabilidade para um ensino de História que considere o corpo e a corporeidade como elementos para uma aprendizagem significativa. Para isso, estou desenvolvendo um estudo que consta das seguintes etapas: conceituação teórica sobre o corpo, a corporeidade e o ensino de História *on-line*; análise dos documentos educacionais Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018); aplicação de questionário *on-line* com os professores de História do Ensino Médio do 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior – CPM-CHMJ; análise e combinação dos dados coletados com os documentos referenciais e a literatura; elaboração do produto educacional que constará em projeto multidisciplinar.

Por essa razão, o(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa. Sua participação consistirá em responder ao questionário organizado em formato de formulário digital da ferramenta *Google Forms*, elaborado pelo autor, que constará com perguntas abertas e fechadas, sendo desenvolvido exclusivamente para este trabalho, com a finalidade de obter informações sobre sua percepção e suas experiências com os elementos corpo e corporeidade relacionados ao ensino de História durante os anos letivos envolvidos pela pandemia da Covid-19. É importante destacar que, apesar de requerer sua identificação no questionário, sua identidade será preservada quando suas colaborações forem analisadas e/ou citadas na pesquisa. O link para o acesso ao questionário será veiculado por e-mail, enviado para a coordenação escolar e para seus endereços eletrônicos, apresentando na mensagem as informações referentes ao preenchimento. Por se tratar de uma ferramenta virtual, você terá um prazo de cinco (05) dias para responder ao questionário e ao preenchê-lo e confirmar o envio, suas respostas serão enviadas automática e diretamente para o banco de dados do pesquisador, sem necessidade real de deslocamento para quaisquer ambientes físicos. No entanto, o pesquisador estará disponível, virtual e/ou presencialmente, para ajudá-lo caso haja necessidade percebida. Os procedimentos que envolvem sua participação poderão trazer algum desconforto do tipo nervosismo, dificuldade de manusear a ferramenta e constrangimento. Os riscos para os participantes no

estudo são de caráter mínimo, quando os colaboradores deverão responder e enviar o questionário virtualmente. Nos casos em que o procedimento utilizado no estudo traga algum desconforto ou dificuldade, necessitando de assistência imediata ou tardia, eu Ricardo Pereira Lemos serei o responsável por auxiliar na dificuldade e, caso precise, pelo encaminhamento ao núcleo psicopedagógico da instituição coparticipante para atendimento. Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de provocar e evocar inquietações, reflexões e possibilidades que atravessam o corpo e seus significados no processo de aprendizagem em História, ao abrir caminhos para se pensar a corporeidade como linguagem de acesso para o fazer docente nos mais diversos modelos de ensino, sobretudo o *on-line*, que se apresentou como estratégia educacional na conjuntura da pandemia da Covid-19 e que, provavelmente, se consolidará como estratégia pedagógica num cenário em que a tecnologia digital vem ganhando destaque na Educação. Além disso, esperamos estimular novos olhares sobre o ensinar História e encontrar estratégias metodológicas de envolver o corpo dos estudantes na consolidação de uma aprendizagem significativa.

Toda as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus dados pessoais e profissionais, bem como suas respostas, serão confidenciais e seu nome não aparecerá na tabulação dos dados e nem quando os resultados forem apresentados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Caso o(a) Sr.(a) aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado o questionário.

Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados, pode procurar pelo pesquisador RICARDO PEREIRA LEMOS, localizado no e-mail: tecnicoricardolemos@gmail.com ou no telefone: (88) 99928 4591, nos seguintes dias e horários: de segunda-feira ao sábado, das 9h às 18h. Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, da Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antônio Luiz, 1161, 1º andar, Bairro Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88) 3102.1212, ramal 2424, Crato CE.

Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

Juazeiro do Norte -Ce., _____ de _____ de 2022.

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____ declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelo pesquisador, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente da pesquisa: “*POR UMA HISTÓRIA INCORPORADA: corpo, corporeidade e os paradigmas de um ensino de História em tempos de pandemia*”, assinando o presente documento em duas vias de igual teor e valor.

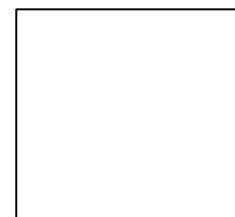
E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Juazeiro do Norte, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante

OU

Representante legal



Impressão dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador

ANEXO

ANEXO A – Termo de Anuência da Instituição Coparticipante.

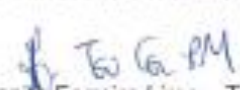
ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro, para os devidos fins, ter ciência dos objetivos e metodologia do projeto intitulado *POR UMA HISTÓRIA INCORPORADA: corpo, corporeidade e os paradigmas de um ensino de História em tempos de pandemia*, que será desenvolvido por RICARDO PEREIRA LEMOS.

Na condição de instituição coparticipante desse projeto, autorizo a realização da coleta de dados a partir de questionários semiestruturados em formato de formulário Google com os docentes da disciplina História que atuaram no Ensino Médio durante os anos de 2020 e 2021 no 2º Colégio da Polícia Militar Coronel Hervano Macedo Júnior – CPM-CHMJ, mediante acordo prévio entre o pesquisador e a Coordenadora Escolar Aurea Conceição Bastos Donato, quanto à escolha dos dias e horários adequados para realização da coleta dos dados.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da referida pesquisa por um Comitê de Ética em Pesquisa. O descumprimento desse condicionamento assegura-nos o direito de retirar esta anuência a qualquer momento da pesquisa.

2º COM-CHMJ em Juazeiro do Norte-CE, 20 de dezembro de 2021


Albano Ferreira Lima – Ten.-Cel QOPM
COMANDANTE DO 2ºCPM-CHMJ
MAT. 109.897-1-X

Albano Ferreira Lima – Ten.-Cel QOPM
COMANDANTE DO 2ºCPM-CHMJ
MAT. 109.897-1-X
O.D.E. 005 - 14952079

