

RELAÇÃO DIALÓGICA E SABER EXPERIENCIAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Iramaia Oliveira Almeida de Souza¹

Gabrielle Fabrício e Silva²

Jéssica Silva de Oliveira³

Richard Pereira de Souza⁴

Everardo Paiva de Andrade⁵

RESUMO

O presente relato de experiência parte das noções de *dialogicidade como práxis* (Freire, 2018) – que possibilita a ação e a reflexão do educando como sujeito transformador das condições prescritivas e impostas (educação como prática de liberdade) – e de *saber experiencial docente* (Tardif, 2002) – como saberes construídos no exercício cotidiano do trabalho – para refletir sobre a construção da identidade docente dos residentes do Programa de Residência Pedagógica, no Subprojeto História/UFF. Comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem dos educandos na turma do 7º ano do Ensino Fundamental, do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), procuramos acompanhar a transformação do pertencer do educando não apenas como parte de um sistema educacional, mas também como agente crítico transformador da sociedade. Nesse sentido, incorporamos ainda o conceito de *ensino de História como lugar de fronteira* (Monteiro; Penna, 2011) – espaço de convergência entre a pedagogia, a teoria da história e os saberes docentes e discentes, no qual é negociada a distância entre os saberes situados dos estudantes e os conhecimentos institucionalizados, escolares e acadêmicos. Nesse contexto, julgamos compreender o *diálogo* como estratégia permanente no sentido de articular o conhecimento acadêmico e a realidade dos estudantes na sala de aula. Por fim, o relato permite concluir que o trabalho com a educação na perspectiva dialógica permite considerar não apenas a condição de sujeito dos estudantes, ativos no processo de ensino e aprendizagem e autônomos em seu pensar e agir, mas também o processo de construção da identidade profissional docente dos residentes.

PALAVRAS-CHAVE: Indígenas; Dialogicidade; Saber experiencial; Lugar de fronteira; Residência Pedagógica.

¹ Graduanda do Curso de História da Universidade Federal Fluminense - UFF, iramaiaoliveira@id.uff.br

² Graduanda do Curso de História da Universidade Federal Fluminense - UFF, gabriellefabricio@id.uff.br

³ Graduanda do Curso de História da Universidade Federal Fluminense - UFF, jessicasilvaoliveira@id.uff.br

⁴ Graduando do Curso de História da Universidade Federal Fluminense - UFF, richardps@id.uff.br

⁵ Professor orientador, graduado em História e doutor em Educação, Faculdade de Educação - UFF, everardoandrade@id.uff.br

INTRODUÇÃO

O relato a seguir refere-se à dinâmica *Indígenas: entre o passado e o presente*, realizada junto aos estudantes da turma 701 do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), localizado em Niterói - RJ. Desenvolvida no âmbito da Residência Pedagógica com graduandos em História da UFF, a atividade buscou trazer uma nova proposta para trabalhar o tema em questão, dialogando com a sociedade e com a realidade do próprio estudante. Intencionou-se fazer com que os estudantes refletissem sobre o mundo que os cerca, de forma a romper com estereótipos acerca dos povos indígenas.

Fundada em 1 de abril de 1835, o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), nosso espaço de atuação, é a primeira Escola Normal pública das Américas. Na época de sua criação, quando a cidade de Niterói era uma província chamada “Villa Real da Praia Grande”, antiga capital do estado do Rio de Janeiro, a instituição tinha como objetivo central formar professores para o magistério na educação básica da região. Hodiernamente, a escola oferece a educação básica⁶ e adquiriu a atual nomenclatura 135 anos depois, após uma homenagem a Ismael Coutinho, um dos símbolos da docência fluminense. Próximo da região central de Niterói e dos *campi* da Universidade Federal Fluminense (UFF), o IEPIC funciona no bairro de São Domingos, próximo aos Morro do Estado e do Palácio, comunidades que influenciam o cotidiano do corpo discente. Os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, com quais foi desenvolvida a atividade, têm entre 12 e 13 anos e, assim como os demais estudantes do ensino fundamental, advém majoritariamente das comunidades que também circundam a escola. Tal observação revela a realidade socioeconômica do público estudantil. Além disso, são em sua grande maioria negros e convivem com a realidade da violência urbana desses lugares.

A atividade desenvolvida teve como premissa mediar saberes problematizando-os. O senso comum é um dos acontecimentos que perpassam o cotidiano escolar. Dessa forma, levar os estudantes a refletirem criticamente sobre a temática da atividade, se vincula à prática educativa que desmistifique estereótipos e viabilize uma formação que procure construir junto aos alunos saberes que possam compreender e transformar a sua realidade social. Isso posto, buscamos trabalhar o conceito de indígena e seu lugar na sociedade brasileira, numa

⁶ Em 1847, a Escola Normal foi dissolvida e voltou a ser estabelecida 15 anos depois, quando foi reinaugurada pelo imperador D. Pedro II. Já no ano de 1931, a instituição foi integrada ao primeiro curso Ginásial de Niterói e passou a ser chamada de *Escola Normal de Niterói e Liceu Nilo Peçanha*, onde conviveram no mesmo local por 20 anos, até 1954, quando se separaram pela Lei Nº 2146. Nesse mesmo ano a escola se estabeleceu onde ainda hoje se encontra, no bairro de São Domingos, próximo à Universidade Federal Fluminense.

perspectiva entre passado e presente. O ponto de partida da atividade foi o de identificar quais eram os pensamentos e conhecimentos dos alunos sobre o que é ser indígena. A partir disso, o objetivo principal foi o de fazê-los compreender como existem diferentes etnias, culturas e contribuições desses povos no nosso cotidiano, até mesmo no nosso idioma.

METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Os indígenas sempre estiveram presentes nos currículos de História na educação básica. Todavia, o papel a eles atribuído nem sempre propiciou um ensino empático, muitas vezes criando um indígena pouco condizente com a realidade. As narrativas escritas pelos europeus durante o período de colonização no Brasil perpetuaram-se no imaginário brasileiro. Não por causalidade, mas como instrumento da organização política imperial na tentativa de escrever uma história nacional para o Império do Brasil após sua independência. Em 1846, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) promoveu um concurso para que intelectuais pudessem dissertar sobre *Como escrever a História do Brasil*, no qual o vencedor foi o botânico alemão Karl Friedrich Philipp von Martius. No documento, é possível identificar a presença da formulação romântica e concebia o Brasil como um país abençoado pela mistura das três raças. De acordo com Karl von Martius, a mistura entre brancos, pretos e indígenas, possibilitou a predestinação do país:

O sangue portuguez, em um poderoso rio deverá absorver os pequenos confluents das raças Índia e Ethiopica. Em a classe baixa tem lugar esta mescla, e como em todos os países se formam as classes superiores dos elementos das inferiores, e por meio d'ellas se vivificam e fortalecem, assim se prepara atualmente na ultima classe da população brasileira essa mescla de raças, que d'ahi a séculos influira poderosamente sobre as classes elevadas, e lhes comunicará aquella actividade histórica para a qual o Império do Brasil é chamado. (Martius, 1843, p. 65).

Tal visão estereotipada das três raças e uma suposta superioridade europeia, para além do senso comum, permanece presente, sendo refletida no dia 19 de abril, em especial nas escolas, no “Dia do Índio”, como é popularmente conhecido. Este ano marca os 80 anos da criação da data pelo Decreto-Lei N.º 5.540 de 2 de junho de 1943, durante o Estado Novo de Vargas, após o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano no México (1940), onde foi proposto aos países americanos que adotaram a data de 19 de abril como “Dia do Índio” por todo o continente. No entanto, no Brasil, após reivindicações de diversas lideranças e comunidades indígenas, foi aprovada a Lei 14.402/22, que mudou a denominação Dia do Índio para Dia dos Povos Indígenas. Ao renomear a data, reconhecem-se as diferentes línguas,

religiões, culturas indígenas, sem o estereótipo de que todos os povos indígenas são iguais, argumento utilizado desde o período colonial pelos europeus. Nesse sentido, utilizando-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi desenvolvida a dinâmica *Indígenas entre o passado e o presente*, referente à unidade temática: *O mundo moderno e a conexão entre as sociedades africanas, americanas e europeias*.

Quando a temática foi sugerida, havia, perceptivelmente, uma preocupação latente: como transformar o saber acadêmico e curricular em conhecimento escolar? Existia uma fronteira (Monteiro; Penna 2011), tal qual uma distância entre os saberes. Esse distanciamento foi negociado entre os residentes e os educandos, onde a dialogicidade obteve importância ímpar para o processo, permitindo o encontro de trocas de saberes. Foi preciso dinamismo e improviso para as questões que surgiam no decorrer da prática, e muitas delas não estavam no plano de aula, nem tampouco nos foi ensinado na universidade. Ademais, essa troca é fundamental na construção do saber docente, onde o saber experiencial (Tardif, 2002) advém do resultado da experiência vivida na sala de aula, local em que esse saber, adquirido das vivências, nos proporcionará uma base sólida na construção da nossa identidade docente, onde o enfrentar e solucionar das situações cotidianas se tornam parte ativa dos residentes.

Como contribuição de reflexão teórica, o conceito freiriano de diálogo se fez presente. O diálogo em Paulo Freire demarca a diferenciação entre a educação tradicional (bancária) e a educação problematizadora (libertadora), proposta pelo autor, onde o ato de ensinar não se resume à transferência de conhecimento, mas sim à criação de possibilidades para a sua própria produção e construção (Freire, 2018). O educador estabelece a seguinte diferenciação entre educação bancária e educação problematizadora/dialógica:

A bancária, por motivos óbvios, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade. A primeira “assistencializa”; a segunda critica. A primeira na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “doméstica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que servindo a libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. (Freire, 1987, p.72).

A educação bancária, em seu cerne, nega o diálogo, à medida que na prática pedagógica predomina poucas palavras, sendo o educador o que diz a palavra, e os educandos, os que a escutam docilmente, se resumindo no ato, disciplina e disciplinados (Freire, 2018).

Além disso, o estudante é caracterizado como desobediente quando questiona, violando as regras impostas, fugindo à lógica do “depósito” de conteúdo. Sendo assim, a educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, onde a conscientização de seus educandos não é parte constituinte do processo, perpetuando e reforçando uma relação vertical e autoritária.

Para Freire, o diálogo apresenta uma dimensão metodológica pois viabiliza aos educandos a aquisição do conhecimento, considerando não apenas como uma técnica, mas constituinte da própria natureza histórica dos seres humanos (Freire, 2020). Ademais, a experiência dialógica é sinalizada por ele como essencial para a construção da curiosidade epistemológica, estando em suas características, a postura crítica que o diálogo resulta, onde essas ações possibilitam a construção de um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social, onde a práxis - diálogo em acontecimento, em constante ação-reflexão, implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2018).

O conceito de cultura histórica é fundamental para aproximarmos a perspectiva freiriana apresentada das especificidades que envolvem o ensino de História. Toda produção cultural que se volta para a temática e reflexão a respeito da História pode ser compreendida como elemento da cultura Histórica (Gontijo, 2019). Produções artísticas, cinematográficas e literárias que abordam temas ou ambientações históricas são bastante difundidas e toda pessoa, dentre elas nossos estudantes, entra em contato com elas. Compreender que variados referenciais da cultura histórica chegam às aulas junto aos estudantes é fundamental para estabelecermos uma relação dialógica entre estes e a temática da aula. É igualmente reconhecer que, ao chegarem em sala de aula, os estudantes já carregam consigo conhecimentos prévios que podem contribuir para a construção do conhecimento.

Em consonância com esse debate, podemos novamente evocar Ana Maria Monteiro (2007) e sua compreensão de mediação e transposição didáticas. A autora critica uma compreensão de transposição didática como a transmissão de conhecimento acadêmico que, em fluxo hierárquico, é didatizado para seu uso escolar. Monteiro observa que a cultura escolar, entendida como uma cultura de configuração própria, advém do contato com as demais culturas para além da escola, configurando-se a partir da multiplicidade de saberes que chegam através dos estudantes e se desenvolvem em sua relação. Dessa forma, o conhecimento histórico desenvolvido em sala de aula também está inserido nessa dinâmica, onde múltiplos saberes e elementos da cultura histórica se farão presentes nas aulas, cabendo ao professor a mediação didática destes. Isto posto, podemos perceber a existência do enorme

potencial dialógico nas aulas de história a partir da mediação de elementos da cultura histórica que se manifestam no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na atividade *Indígenas: entre o passado e o presente* os residentes buscaram refletir junto aos alunos sobre a sua compreensão acerca do conhecimento que detinham sobre os indígenas no Brasil. Tal reflexão se deu a partir do uso de imagens que retratam os povos indígenas na conjuntura atual e em contextos passados, seu cotidiano, saberes medicinais, assim como a apresentação de termos de seus vocabulários que deram origem a palavras que hoje compõem a língua portuguesa. A curadoria do material didático foi pensada tendo em vista a desconstrução de uma visão estereotipada dos povos indígenas.

No início da atividade o quadro foi dividido ao meio e em cada parte escrito “Antes” e “Depois”. O propósito era observar o que os estudantes concebiam antes da realização da atividade e posteriormente a ela. Foi levantada a seguinte pergunta geradora do debate: “o que é ser indígena para você?”/“o que você conhece por indígena?”. As respostas eram dispostas no quadro pelos residentes. Percebemos a interação dos estudantes com o tema a partir de respostas baseadas em senso comum como: “viver na oca”, “nús”, “viver da caça”, “morar em tribos”, “ter todos os mesmos costumes”, “longe da civilização”, entre outras. No entanto, ao invés de decliná-las, procuramos problematizá-las, traçando reflexões críticas em paralelo às suas respostas, pondo em vigor, assim, a *dialogicidade como práxis*, na concepção freireana.

Perguntas e indagações sobre o que é ser indígena, onde vivem e o que fazem para viver escancaram os estereótipos e preconceitos enraizados em nossa sociedade acerca desses povos, como foi comprovado na primeira parte. A maior parte das respostas eram falas como: “vivem no mato”, “andam nus” e “caçam para viver”. Assim, durante o desenvolvimento da atividade, os residentes foram responsáveis por trazer diferentes apontamentos e âmbitos da vida indígena que são presentes na sociedade atual. Contribuições e ensinamentos medicinais, palavras e línguas diferentes, influências na própria alimentação do dia a dia e o principal, indígenas como seres pensantes e diversos que vão além da vida nas aldeias. Isto é, a partir de suas respostas, foi possível trabalhar fatos que desmistificam estereótipos e conscientizar o aluno sobre a existência de diferentes povos e saberes.

A dinâmica, organizada em uma divisão de diferentes grupos, fez com que a atividade se desenvolvesse de forma mais fluida e menos dispersa. Desde o planejamento da atividade

essa tática foi priorizada. Os graduandos, juntamente com o professor preceptor, foram responsáveis por pensar e desenvolver mecanismos que pudessem promover uma dialogicidade. Auxiliados pelo material elaborado previamente para nossa metodologia, a turma foi dividida em grupos e cada residente transitou durante toda a atividade trabalhando com os discentes diferentes temáticas, sendo elas: cotidiano e alimentação, medicina indígena (chás e remédios), vocabulário e indígenas não-aldeados em contexto urbano. Objetivamos que, a partir da apresentação das imagens, estas possibilitaram aos estudantes refletir sobre suas falas no momento inicial da atividade.

Com a distribuição dos estudantes em grupos, cada residente alternou por um tempo com cada um dos núcleos para trabalhar um assunto específico dentro das temáticas que envolvem os povos indígenas. A residente Iramaia dedicou-se às imagens de indígenas em papéis sociais múltiplos e temporalidades díspares, as imagens descreviam indígenas de várias etnias, onde sua cultura e costumes diferentes marcavam suas particularidades, permitindo dialogar com os alunos a emergência da troca da nomenclatura “índio”, que homogeneiza todas as etnias, para povos indígenas, que abrange e valoriza a diversidade de cada povo. As imagens de indígenas em cerimônias de formaturas, universitários, com uso de telefones celulares e parlamentares, foram selecionadas pelos educandos quando foi solicitado que escolhessem as imagens que para eles não representavam os indígenas. Foi observado pelas escolhas que o estereótipo do “homem-selvagem”, desprovido de modernidade, estava posto como uma sentença dada. Ao serem indagados, as respostas eram bem unânimes: suas escolhas eram voltadas às imagens dos povos com poucas roupas, descalços, com cocar e pinturas no rosto, onde estes eram o que representava no imaginário dos alunos os povos indígenas. Logo após as escolhas das imagens pautadas por perguntas que os estimulavam a escolher e explicar se a imagem representava ou não o indígena, a problemática foi trabalhada dialogicamente, indagando-os o porquê de considerarem que não consideravam indígenas as imagens em que eram representados usufruindo de mudanças tecnológicas, ou quando em situações mais contemporâneas. Essa parte da dinâmica foi fundamental para questionarmos uma visão de indígena idealizada e atemporal, como se não inserida nos processos históricos.

A residente Jéssica, por sua vez, ficou responsável por trazer a perspectiva da influência do vocabulário e dos idiomas indígenas na sociedade brasileira. Foi elaborada uma tabela com uma lista de palavras do cotidiano dos alunos que tinham origem de línguas indígenas, como “carioca”, “pipoca”, “paçoca”, entre outras, e seus significados. Em cima disso, foram feitos questionamentos sobre os conhecimentos da origem dessas palavras, se os alunos conheciam outras e se sabiam que o português brasileiro era rico em influência dos

povos tradicionais. Além disso, também foram trazidas para o debate, indagações e reflexões sobre a existência de diferentes povos e troncos linguísticos, além de enfatizar o próprio significado da palavra “indígena” e o porquê de não se usar mais o termo “índio” para denominá-los. Explicitamos que a pluralidade linguística dos povos indígenas acentua a dimensão múltipla desses próprios povos e ressaltamos que a existência de línguas, no plural, contribui para a compreensão da pluralidade da própria cultura indígena. Em movimento simultâneo, contribui igualmente para a quebra de uma imagem padronizada estendida a todos os indígenas, tão presente no senso comum.

Por sua vez, o residente Richard, almejando desenvolver um cenário que permitisse aos alunos refletir criticamente sobre as noções que tinham acerca dos povos indígenas no que tange aos seus medicamentos, suas plantas e ervas, de modo geral, a sua medicina, se propôs a realizar uma curadoria de materiais, sobretudo imagens, que apresentasse um leque de opções dos produtos mencionados buscando, assim, desmistificar estereótipos de que povos indígenas não tivessem conhecimento de cura e não dominassem partes de uma medicina cultural. Por meio de imagens de folhas de louro, de boldo, de hortelã foi possível destacar como tais ervas e plantas, comuns ao dia a dia dos estudantes, estão intimamente ligadas ao cotidiano dos povos indígenas e sua medicina. Ao trazer imagens da babosa, foi notório, através de questões feitas aos estudantes como “você conhece produtos oriundos dessa planta?”, a atenção dada a respostas para produtos para uso capilar e demais cosméticos, entretanto, mais uma vez os estudantes descobriram que a utilização da planta é comum a determinados povos indígenas e se atentaram não somente para o uso medicinal, mas para a multiplicidade de usos a que podem ser empregadas. Dessa forma foi possível aos estudantes evidenciar a amplitude dos saberes indígenas que perpassam o conhecimento medicinal e, também, estético.

Ademais, ainda buscando desenvolver os saberes dos estudantes acerca da cultura dos povos indígenas, por meio da atenção relegada a sua medicina e as suas ligações com o nosso dia a dia (povos não-indígenas), bem como para os produtos cuja produção se dá por meio de plantas, ervas e frutas da cultura e do cotidiano de determinados povos indígenas, o residente Richard destacou a importância do urucum na história desses sujeitos. Os estudantes reagiram em dúvida, muitas questões acerca do que era aquele fruto tendo em vista o vínculo com a sua vivência, mas ao saberem da origem do colorau, usado na produção de alimentos, ficaram em estado de surpresa, pois não tinham conhecimento da especiaria e sua conexão com a história dos povos indígenas. Através das imagens que apresentavam remédios (utilizados em dores intestinais) e cosméticos (bronzeadores), com base em urucum, para além da utilização para fins alimentícios, assinalou-se que o fruto cujo cultivo está vinculado à história dos povos

indígenas também se interliga com amplas áreas de utilização em produtos comuns ao cotidiano dos estudantes. Muitos não sabiam acerca da origem indígena de produtos dos quais tinham conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A natureza desse conhecimento desenvolvido com os estudantes - que nasce a partir de questionamentos acerca da relação de imagens com indígenas aldeados e não-aldeados, buscando reafirmar os povos indígenas em distintos cenários, idiomas, suas práticas medicinais, ervas e plantas de seu cultivo e cosméticos que tem por base tais raízes, tratando de vincular os saberes dos nativos aos cotidianos dos não-indígenas - se deu por meio de um processo de ensino ao qual os residentes se basearam em saberes adquiridos de estudos advindos de suas formações universitárias em andamento, do fazer teórico-prático pedagógicos, mas também oriundos dos próprios estudantes. Esse cenário configura a atividade realizada enquanto um espaço de convergência de conhecimentos que estimulam a noção do ensino de História como *lugar de fronteira*, tal como preconizado por Ana Maria Monteiro e Fernando Penna.

O debate foi permeado por desconstruções e exemplos que aproximavam os estudantes do pensar problematizador. Perguntas que os residentes faziam aos alunos como: “Aos brancos fora delegado o fardo de ficar no passado sem direito à educação, saúde e moradia e ao uso de tecnologias? Por que então esse lugar foi imposto aos indígenas?” são um exemplo disso. A proposta pedagógica foi pautada com base em uma ação dialógica onde o processo pudesse levar o educando a reflexão sobre a problemática que envolve o imaginário a respeito dos povos originários.

Nesse sentido, a realização da atividade *Indígenas: entre o passado e o presente* proporcionou uma mediação de saberes que, desenvolvida em uma abordagem dialógica, assinala o processo de ensino-aprendizagem definido pelos residentes para a turma de 701. Seu êxito, vide as respostas obtidas dos alunos na última etapa da atividade, impacta diretamente na formação dos residentes enquanto professores, reafirmando a noção de *saber experiencial docente* cunhada por Maurice Tardif. A revisitação das perguntas iniciais “o que é ser indígena para você?”/“o que você conhece por indígena?” pelos estudantes fez com que o caráter das respostas se alterassem de resoluções baseadas em senso comum e estereótipos para reflexões que abarcam a multiplicidade dos povos indígenas e de suas culturas.

O percurso da atividade realizada possibilitou aos residentes constituir, para além de metodologias teórico-práticas de trabalho em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a construção de um espaço onde a dialogicidade entre docente e educando foram fulcrais ao êxito da atividade. Foi igualmente possível observar como as fronteiras entre saberes foram deslocadas de modo a se configurar, na sala de aula, uma negociação entre os conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos na dinâmica.

Tomando por base a concepção de saber docente que, de acordo Tardif (2012, p. 36), indica “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, a formação docente dos residentes foi positivamente afetada ao realizar a atividade, sendo esta caracterizada pela compreensão do seu processo de elaboração, de pesquisa e estudo para uma metodologia que pudesse compreender as especificidades da turma. Ao destacar o saber experiencial advindo dos saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, apontamos a relevância das atividades promovidas pelos docentes no cotidiano escolar de maneira a atribuir legitimidade aos conhecimentos desenvolvidos a partir do ambiente escolar. Assim, os saberes experienciais estão diretamente conectados com a atuação do docente nos ambientes educacionais.

De tal forma, a assimilação da atividade e de seus resultados, em especial o espaço de aprendizagem em que a sala de aula se tornou mediante a dinâmica organizada pelos residentes na divisão dos alunos em grupos, proporcionou que todos pudessem falar com um determinado agrupamento de estudantes de cada vez, amplificando possibilidades de promoção de conhecimento. Em síntese, pode-se afirmar que o saber experiencial, oriundo da noção de saberes docentes do filósofo Maurice Tardif (2012), se configura como basilar no Programa de Residência Pedagógica (PRP) vide a natureza deste em promover a imersão de estudantes licenciandos em escolas, oportunizando a construção de seus percursos e perfis formativos docentes por intermédio de ações e reflexões assentadas em experiências no cotidiano escolar.

Por fim, essa atividade elaborada foi responsável por demonstrar como o professor de história é capaz de trazer e debater diferentes temas e problemáticas que relacionam o passado, o presente e o próprio futuro a partir do currículo escolar. A divulgação de diferentes saberes e práticas retratam a importância do conhecimento histórico com a prática docente, influenciado pelas diversas perspectivas e realidades de cada turma, cada escola, cada lugar. Sendo assim, o papel do professor fica exposto quando se evidencia que o conhecimento adquirido ao longo de sua formação pode - e deve - ser conectado ao do aluno e de sua

realidade, para que possa ser manifestado dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, a residência pedagógica se mostra um programa fundamental para a formação de professores no Brasil e encaminha diferentes gerações de profissionais capazes de explorar e transformar a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Aprova o Regulamento das Escolas de Aprendizizes Artífices. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 jun. 1943. Seção 1, p. 8705. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Nova lei denomina o 19 de abril como Dia dos Povos Indígenas em substituição ao Dia do Índio. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/896465-nova-lei-denomina-o-19-de-abril-como-dia-dos-povos-indigenas-em-substituicao-a-dia-do-indio/>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

DANTAS, Tânia Regina; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; OLIVEIRA, Maria Olívia Matos; ALVES, Érica Valéria. **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019. p. 66-71.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ISMAEL COUTINHO. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Instituto_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Professor_Ismael_Coutinho&oldid=6553055>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von. “Como escrever a História do Brasil”. *In*: GUIMARÃES, Manoel Salgado Luiz (org.). **Livro de fontes de historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7515430/mod_resource/content/1/TextoMartius.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. 262 p.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>>. Acesso em: 07 jul. 2023.

SILVA, Giovani José da. O octogenário “Dia do Índio”. **Revista História em Reflexão**. Dourados. Vol. 15, N. 31, p. 82-101, 2002. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14850/8637>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.