

HISTÓRIA, ARTE E TERRITÓRIO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA NA EMTI MARIA DA HORA A PARTIR DO PROJETO GRUTHA (Grupo Territorial de História e das Artes) DO PIBID- HISTÓRIA NO BAIRRO AUTRAN NUNES

João Vitor Andrade Santos ¹

Luiz Gustavo Barbosa Cruz ²

Francisco Weverton Paula dos Santos ³

Amanda Rocha Lima ⁴

Jéssica Martins Guedes ⁵

RESUMO

O Grutha é um projeto desenvolvido na EMTI Maria da Hora, através do PIBID – História UFC. Tal Iniciativa pedagógica visa a construção de atividades e debates críticos a partir do território dos discentes, por meio de metodologias que unem áreas da História e das Artes. A escola atende alunos do Ensino Fundamental II, no bairro Autran Nunes. Tendo como objetivo um estudo histórico que resulte em uma aproximação dos discentes com pautas que geram impactos significativos na região, como memória territorial e cultura. Portanto, por meio de uma construção coletiva de aprendizagem calcada na escuta e no diálogo, o projeto percorre uma trajetória que busca a reflexão e a troca de práticas e saberes entre os bolsistas e os próprios discentes da escola. Sendo a proposta de ensino centralizada no território, pretendemos problematizar o descaso do poder público quanto àquela região, além de lugares, figuras, objetos e pessoas que constroem uma história local e sua memória a ser valorizada e preservada. Com essa finalidade, o projeto Grutha conecta componentes curriculares com estudos históricos e artísticos numa perspectiva formativa, trabalhando nos encontros eixos temáticos como o teatro, música, literatura e memória. Assim, buscamos contribuir para o reconhecimento e identificação desse território periférico, para a compreensão da História como viva, pulsante e plural, além de ajudar na desenvoltura de aspectos subjetivos do(s) discente(s), como sua autonomia, pensamento crítico, criatividade e senso de coletividade. Em relação aos resultados, mesmo que parciais, foram bem positivos no sentido de trabalhar as abordagens que estavam no planejamento do projeto. Trazendo para a discussão sobre a memória do bairro, com reflexões e discussões impactantes, realizando as atividades no primeiro semestre de 2025 com êxito, principalmente nas dinâmicas sobre literatura, música e mapas afetivos do território, concluindo assim com diversas experiências enriquecedoras dessa integração dos bolsistas e alunos na escola.

Palavras-chave: História, Ensino, Arte, Território, Memória.

¹ Graduando do Curso de História da Universidade Federal do Ceará - UFC, jva.santos12@gmail.com;

² Graduando do Curso de História da Universidade Federal do Ceará - UFC, Lgustavocruzbarbosa@gmail.com;

³ Graduando do Curso de História da Universidade Federal do Ceará - UFC, weverton4140@gmail.com;

⁴ Graduanda do Curso de História da Universidade Federal do Ceará - UFC, amandarchlima@alu.ufc.br;

⁵ Professora orientadora: Mestrado em História e Espaços - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, jmartinsguedes@gmail.com.



1. INTRODUÇÃO

O ensino de História na Educação Básica tem frequentemente se deparado com o desafio de superar uma abordagem tradicional, pautada na memorização de datas e eventos distantes da realidade dos estudantes. Esse distanciamento, quando associado a um currículo que desconsidera os saberes e as experiências locais, pode gerar desinteresse e a percepção de que a História é um conhecimento estanque e desconectado da vida (FREIRE, 1987). Esse cenário é ainda mais complexo em territórios periféricos, como o bairro Autran Nunes, onde a ausência de narrativas próprias nos materiais didáticos convencionais pode reforçar estigmas e apagar memórias importantes.

Nesse contexto, surge o Projeto Grutha (Grupo Territorial de História e das Artes) uma iniciativa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – História, desenvolvida na EMTI Maria da Hora. O projeto se propõe a construir uma ponte entre o conhecimento histórico acadêmico e a realidade vivida pelos discentes, utilizando o território como ponto de partida e as Artes como linguagem de mediação e expressão.

A problemática central que orienta o Grutha é: como uma prática pedagógica centrada na tríade História, Arte e Território pode contribuir para uma aprendizagem significativa e para a formação da consciência crítica e do pertencimento territorial dos estudantes do Ensino Fundamental II? Partimos da hipótese de que, ao investigar e expressar artisticamente a história e a memória de seu bairro, os alunos desenvolvem uma relação mais profunda e crítica com seu lugar no mundo, compreendendo a História como um processo vivo e plural.

Este artigo tem como objetivo geral analisar a concepção, a implementação e os impactos iniciais do Projeto Grutha como uma prática pedagógica crítica. Especificamente, busca-se: a) descrever a metodologia e os eixos temáticos trabalhados; b) discutir os resultados parciais alcançados no primeiro semestre de 2025; e c) refletir sobre os desafios e as potencialidades dessa abordagem para o ensino de História.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de socializar experiências pedagógicas inovadoras que efetivamente dialoguem com a realidade dos estudantes, em especial daqueles em contextos periféricos, contribuindo para a valorização de suas identidades e para a transformação da prática docente.





2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Pedagogia Crítica e o Diálogo de Saberes

O Projeto Grutha encontra sua fundamentação filosófica na Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Para Freire (1987), a educação verdadeira não é a que deposita informações no educando – a "educação bancária" –, mas a que parte de sua "leitura de mundo" e o instiga a tornar-se sujeito de sua própria história. O território do Autran Nunes, com suas paisagens, personagens, problemas e potências, constitui-se como esse "mundo" a ser lido e criticamente interpretado pelos estudantes, que pertencem àquele território.

A "escuta" e o "diálogo", princípios centrais no Grutha, são pilares do método freiriano. A construção coletiva da aprendizagem só é possível quando os saberes da comunidade e dos discentes são valorizados e postos em diálogo com os saberes acadêmicos, numa relação horizontal que Boaventura de Sousa Santos (2010) denominaria de "ecologia de saberes". Esta prática visa a descolonização do currículo, combatendo a hierarquia que frequentemente invisibiliza os conhecimentos produzidos nas periferias.

2.2. Território como Espaço de Memória e Identidade

O conceito de território adotado vai além da simples localização geográfica. Seguindo Milton Santos (2007), entendemos o território como um espaço socialmente construído, carregado de história, cultura, afetos e relações de poder. O bairro Autran Nunes é, portanto, um território vivo, palco de lutas, conquistas e um rico acervo de memórias que não estão nos livros didáticos.

Trabalhar com a memória territorial (BOSI, 1994) significa resgatar essas narrativas subterrâneas, dar voz aos sujeitos históricos locais e problematizar o "descaso do poder público". Significa, também, ajudar os estudantes a mapearem não apenas os logradouros, mas os "lugares de memória" (NORA, 1993) que compõem sua identidade e sua história coletiva.





2.3. A Arte como Linguagem da Sensibilidade e da Crítica

No Grutha, a Arte não é uma atividade complementar, mas uma dimensão essencial do processo de aprendizagem. Ela é compreendida como uma linguagem que mobiliza a sensibilidade, a criatividade e a capacidade de expressão e crítica. Ao trabalhar com teatro, música e literatura, o projeto se alinha com uma concepção de arte-educação que a entende como prática social e forma de conhecimento (BARBOSA, 2002).

A criação de mapas afetivos (LYNCH, 1960) é um exemplo dessa integração. Mais do que um exercício cartográfico, é um dispositivo artístico que permite aos estudantes representarem suas percepções, emoções e histórias vinculadas ao território, tornando visível a dimensão subjetiva do espaço. Dessa forma, a arte se torna a mediadora através do qual a investigação histórica se traduz em uma narrativa sensível e crítica, permitindo aos alunos "dizerem sua palavra" sobre seu lugar no mundo.

2.4. Teatro do Oprimido como Metodologia de Intervenção

Augusto Boal fornece como operacionalizar a transformação social através da arte. Se Freire dá a base política e Santos a compreensão do território, Boal oferece as ferramentas práticas para a intervenção artística crítica. Os conceitos-chave articulados com o projeto envolvem com o espect-ator, pois no Teatro do Oprimido, o público não é passivo (espectador), mas ativo (espect-ator). No Grutha, isso se traduz na posição dos alunos: eles não apenas consomem conteúdos de História e Arte, mas agem sobre eles. Ao criarem peças sobre seu território, tornam-se espect-atores de sua própria realidade.

Além disso podemos relacionar outro conceito no qual Boal entendia o teatro como "ensaio para a revolução". No projeto, as linguagens artísticas (não apenas teatro, mas também música e literatura) funcionam como espaços protegidos onde os alunos podem experimentar modos de intervir na realidade antes de fazê-lo no mundo real. E por fim é de importância citar sobre a Estética do Oprimido, em que o autor Boal defendia que todos podem produzir arte e que a expressão artística é um direito humano. Isso corrobora a proposta do Grutha de valorizar as produções artísticas dos alunos sobre seu território como manifestações legítimas de conhecimento.





3. METODOLOGIA

A pesquisa que embasa este artigo é de natureza qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso descritivo e analítico do Projeto Grutha. A abordagem metodológica do projeto em si é participante e colaborativa, baseada na construção coletiva do conhecimento entre bolsistas do PIBID e discentes da EMTI Maria da Hora.

3.1 Contexto e Sujeitos

O projeto foi desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2025, com turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) da referida escola, localizada no bairro Autran Nunes, uma região periférica do município de Fortaleza. Os participantes incluíram aproximadamente 60 alunos e uma equipe de 8 bolsistas do PIBID-História.

3.2. Procedimentos e Eixos Temáticos

A intervenção pedagógica foi organizada em uma série de encontros, estruturados em torno de eixos temáticos que articulam História e Arte:

1. Sensibilização e Escuta do Território:

- o **Atividade:** Roda de conversa inicial sobre "o que é o Autran Nunes para você?" e criação de **mapas afetivos**.
- o **Objetivo:** Estabelecer um diagnóstico das percepções dos alunos sobre seu bairro e identificar temas de interesse para investigação.

2. Memória e Narrativa Local:

- o **Atividade:** Dinâmicas de história oral, estimulando os alunos a refletirem e se possível conversarem com familiares, amigos, pessoas que trazem as potencialidades culturais da localidade e até moradores antigos que conhecem bastante sobre a história do bairro.
- o **Objetivo:** Resgatar narrativas orais e contrapor memórias familiares à história oficial.

3. Literatura e Palavra:

- o **Atividade:** Oficinas de produção textual (cordel, poesia, contos) inspiradas nas histórias e personagens do território.
- o **Objetivo:** Trabalhar a expressão escrita e a criatividade, transformando a pesquisa histórica em produção literária.



4. Música e Ritmo:

- o **Atividade:** Análise de letras de músicas de artistas locais (por exemplo o forró de favela) ou que falem sobre a periferia; criação de paródias ou composições originais sobre o Autran Nunes.
- o **Objetivo:** Discutir a música como documento histórico e expressão cultural, e utilizá-la como ferramenta de reflexão e criação.

5. Teatro e Corpo:

- o **Atividade:** Exercícios de dramaturgia e encenação baseados nos conflitos e histórias identificados na pesquisa (inspirados no Teatro do Oprimido de Augusto Boal).
- o **Objetivo:** Corporificar as questões territoriais, exercitando a empatia e ensaiando, simbolicamente, possíveis transformações.

3.3. Instrumentos de Coleta de Dados

Para a análise dos resultados, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) observação participante dos bolsistas; b) registros fotográficos e em vídeo das atividades; c) análise dos materiais produzidos pelos alunos (mapas, textos, composições); e d) relatos reflexivos da equipe do PIBID.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos no primeiro semestre de 2025, embora parciais, apontam para impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem e na relação dos alunos com seu território.

4.1. Engajamento e Desenvolvimento de Habilidades Subjetivas

A abordagem centrada no território imediato dos discentes mostrou-se extremamente eficaz para o engajamento. Estudantes que demonstravam desinteresse em aulas expositivas tradicionais participaram ativamente das oficinas, trazendo relatos pessoais e conhecimentos de família para o debate. Ficou evidente o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico – ao problematizarem, por exemplo, a falta de infraestrutura no bairro – e do senso de coletividade, uma vez que as atividades eram majoritariamente colaborativas.





4.2. Reconhecimento e Valorização do Território

A atividade dos mapas afetivos foi particularmente reveladora. Os alunos não apenas mapearam ruas e equipamentos, mas destacaram pontos de afeto (ex. a casa da avó, o campo de futebol, biblioteca, fábrica), de medo (ex. um terreno baldio) e de memória (ex. o local de uma antiga árvore). Essa cartografia subjetiva permitiu uma compreensão mais rica e complexa do bairro, contribuindo para um fortalecimento do sentimento de pertencimento. Os alunos passaram a ver o Autran Nunes não apenas como um "endereço", mas como um território com história e identidade próprias, merecedor de valorização e cuidado que, a partir desta atividade, pode ser um ponto de partida para o reconhecimento deste território pelos sujeitos que participaram das atividades.

4.3. A História como Processo Vivo e Plural

As dinâmicas de história oral e literatura permitiram que os estudantes percebessem que a História é feita por pessoas comuns, como eles e suas famílias. Eles compreenderam que suas narrativas familiares também são fontes históricas válidas. Isso deslocou a concepção da História como um conhecimento distante e petrificado para uma visão de um processo vivo, pulsante e plural, do qual eles são agentes. A problematização do "descaso do poder público" deixou de ser uma abstração e ganhou contornos concretos a partir das memórias de lutas e carências compartilhadas.

4.4. A Integração como Caminho para a Aprendizagem Significativa

A integração entre os eixos mostrou-se frutífera. A pesquisa histórica alimentou a criação literária e musical, que, por sua vez, deu nova profundidade e significado àquela. A música e o teatro proporcionaram canais alternativos de expressão para alunos que tinham dificuldade com a linguagem escrita formal, democratizando a participação e enriquecendo o processo coletivo. A troca de saberes entre professores-bolsistas e discentes confirmou-se como uma relação de mão dupla, onde todos aprendem e ensinam.





5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Grutha, em sua fase inicial, demonstra plenamente a viabilidade e a potência da tríade **História, Arte e Território** como alicerce para uma prática pedagógica crítica na Educação Básica. Ao eleger o território dos discentes como centro do currículo e utilizar as linguagens artísticas como meio de investigação e expressão, o projeto conseguiu engajar os estudantes, desenvolver suas habilidades socioemocionais e promover uma leitura crítica e afetiva de sua realidade.

Os resultados parciais indicam que a experiência foi bem-sucedida em seu objetivo de contribuir para o reconhecimento do território periférico e para a compreensão da História como uma disciplina viva e relevante. A "construção coletiva de aprendizagem calcada na escuta e no diálogo" mostrou-se não apenas uma premissa teórica, mas um caminho metodológico eficaz para uma educação verdadeiramente emancipatória.

Como perspectivas futuras, o Grutha pretende aprofundar a investigação sobre temas específicos levantados pelos alunos, ampliar o envolvimento da comunidade e buscar formas de garantir a sustentabilidade da proposta para além do período de vigência do PIBID. O projeto se consolida, assim, como uma experiência inspiradora que aponta novos horizontes para o ensino de História, reafirmando o papel da escola como um espaço de valorização das identidades locais e de fortalecimento da cidadania ativa.



6. REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LYNCH, Kevin. **A Imagem da Cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1960.
- NORA, Pierre. **Entre Memória e História: A Problemática dos Lugares**. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p. 31-83.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2007.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

SOBRE PEDAGOGIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

SOBRE ARTE-EDUCAÇÃO E LINGUAGENS ARTÍSTICAS:

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. In: PILLAR, A. D. (Org.). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SOBRE HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA:

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

SOBRE CULTURA PERIFÉRICA E EDUCAÇÃO:

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

NÓVOA, António. **Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.