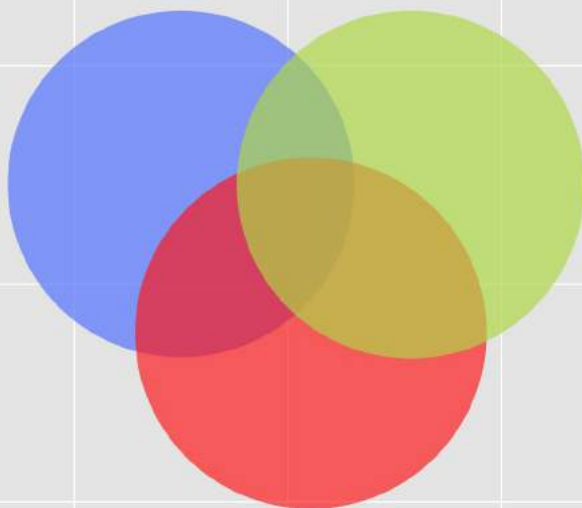


ORGANIZADORAS

Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins
Luciana Rossato



FORMAÇÃO
DE PROFESSORES/AS
EM GEOGRAFIA
E HISTÓRIA

SABERES E PRÁTICAS

ORGANIZADORAS
Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins
Luciana Rossato

FORMAÇÃO
DE PROFESSORES/AS
EM GEOGRAFIA
E HISTÓRIA
SABERES E PRÁTICAS



GOIÂNIA, GO | 2021

© Autoras e autores – 2021

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte



C&A ALFA
COMUNICAÇÃO

Presidente

Luiz Carlos Ribeiro

Revisão Geral

Jéssica Lopes

Projeto Gráfico

Adriana Almeida

Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Capa: Carolina Araújo Michielin (Imagem da capa - Canva)

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)
(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

F724 Formação de professores/as em Geografia e história : saberes e
práticas / Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, Luciana Ros-
sato (Organizadoras). – Goiânia, GO : C&A Alfa Comunicação, 2021.

450 p. ; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-89324-23-2

1. Formação de professores/as em geografia. 2. Formação de profes-
sores/as em Geografia em história. I. Martins, Rosa Elisabete Militz
Wypczynski. II. Rossato, Luciana.

CDU: 377.8

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 GEOGRAFIA E GÊNERO: UMA PROPOSTA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA	19
<i>Amábili Fraga</i>	
<i>Marcus Vinícius de Lima Xavier</i>	
<i>Rosa Elisabete Miltz Wypoczynski Martins</i>	
2 PROFESSORES DE HISTÓRIA COMO INTELLECTUAIS TRANSFORMADORES: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PORTO ALEGRE (RS)	37
<i>Bruno Belloc Nunes Schlatter</i>	
<i>Leonardo Borghi Ucha</i>	
<i>Rodrigo Souza dos Santos</i>	
3 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID E DA MONITORIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	58
<i>Greicy Steinbach</i>	
<i>Anna Paula de Carvalho Couto Leopoldino</i>	
4 FORMAR O PROFISSIONAL DA HISTÓRIA PESQUISADOR E PROFESSOR	78
<i>Márcia Elisa Teté Ramos</i>	
<i>Isabel Cristina Rodrigues</i>	

5	ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: TRAJETÓRIAS NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM GEOGRAFIA	102
	<i>Ágatha da Rosa dos Santos</i> <i>Carolina Araújo Michielin</i>	
6	ASPECTOS DO PAPEL MEDIADOR DA LÍNGUA ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIA E ENCONTRO	121
	<i>Maria Aparecida Lima dos Santos</i>	
7	DUAS MÁQUINAS EMPERRADAS OU “O QUE ACONTECE AÍ?”: ELEMENTOS PARA UMA SENSIBILIDADE CARTOGRÁFICA COMO PARTE DA FORMAÇÃO DE UM EDUCADOR.....	144
	<i>Luiz Guilherme Augsburger</i> <i>Ana Maria Hoepers Preve</i>	
8	FACES DA HISTÓRIA: UM JOGO EM SALA DE AULA.....	162
	<i>João Felipe Alves de Moraes</i>	
9	AS SEM-VOZ DA HISTÓRIA: RAINHAS MODERNAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ...	188
	<i>Élen Waschburger</i> <i>Ivaine Maria Tonini</i>	
10	“NÃO DEVERIA SER ASSIM”: NARRATIVAS DE ESTUDANTES SOBRE O BRASIL ESCRAVOCRATA E SUAS REVERBERAÇÕES NO TEMPO PRESENTE	212
	<i>Carolina Wanderley Van Parys de Wit</i>	

- 11 INTERAÇÕES E REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES: SABERES E SABORES DA DOCÊNCIA EM PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES . . . 234
Denise Wildner Theves
Lenir dos Santos Moraes
- 12 UM MERGULHO NA DOCÊNCIA: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS E O ENSINO TRANSFORMADOR ATRAVÉS DO PROJETO HISTÓRIA/PIBID . 258
Bianca Teixeira dos Santos
- 13 INTERFACES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES..... 281
Suelen Santos Maurício
Renata de Cássia Ferreira de Oliveira
- 14 A EJA E O ENSINO DE HISTÓRIA: POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS CURRICULARES..... 297
Aryana Lima Costa
Jocelito Zalla
- 15 O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO..... 320
Ana Paula Rudolf
Gabrielle Luana Rosinski
- 16 REPRESENTATIVIDADE E RACISMO ESTRUTURAL: UM DEBATE A PARTIR DA INDÚSTRIA CINEMATOGRAFICA NO PROJETO PIBID..... 337
Ana Carolina Reis Flores

17	AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: E AS METODOLOGIAS ATIVAS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	354
	<i>Kelly Cristina Onofri</i>	
	<i>Roselaine Ripa</i>	
18	ESCRITA DE SI E EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DOS DISCENTES DE HISTÓRIA/PIBID/UDESC (FLORIANÓPOLIS – 2018-2019)	381
	<i>Luciana Rossato</i>	
19	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS ATÍPICOS: COMO FORMAR PROFESSORES DE GEOGRAFIA REMOTAMENTE	398
	<i>Clara Inês de Campos Lopes</i>	
	<i>Thales Vargas Furtado</i>	
	<i>Ana Paula Nunes Chaves</i>	
20	A HISTÓRIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO OBJETO DE ESTUDO NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA.....	418
	<i>Juliana Alves de Andrade</i>	
	SOBRE OS ORGANIZADORES	440
	SOBRE OS AUTORES.....	441

APRESENTAÇÃO

Este e-book é resultado de uma parceria entre o Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO) e o Laboratório de Ensino de História (LEH) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Estes são laboratórios que desenvolvem pesquisas e estudos sobre o ensino e a formação de professores de Geografia e de História, desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão, nestas áreas.

Em cada um dos vinte capítulos, encontramos um conjunto de reflexões com abordagens teóricas e práticas, relatos de experiências e pesquisas, que convidam à reflexão e ao debate acerca do cenário da formação de professores.

Portanto, o livro “Formação de Professores em Geografia e História: saberes e práticas”, apresenta um conjunto de artigos que convocam o leitor à discussões e reflexões teóricas e práticas a respeito da formação de docentes de Geografia e de História, relatos de experiências, contribuições do PIBID e Educação de Jovens e Adultos (EJA). São textos que mostram os caminhos trilhados no percurso de formação inicial e as conexões realizadas nos movimentos pedagógicos efetivados na Educação Básica.

O texto *Geografia e gênero: uma proposta de práticas pedagógicas para o ensino de Geografia*, escrito por Amábili Fraga, Marcus Vinícius de Lima Xavier e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, destaca a importância de trabalharmos com as questões

Apresentação

de gênero em sala de aula e ressalta algumas propostas de práticas pedagógicas que exploram as questões de gênero no ensino de Geografia. Os autores enfatizaram, que as aulas de Geografia devem ser espaços de produção de conhecimento e construção de saberes, com planejamentos voltados para temáticas que problematizem as questões do cotidiano e rompam com as desigualdades estabelecidas pelas relações de poder entre homens e mulheres.

De autoria de Bruno Belloc Nunes Schlatter, Leonardo Borghi Ucha e Rodrigo Souza dos Santos, o texto *Professores de História como intelectuais transformadores: relatos de experiências de Porto Alegre (RS)* reflete sobre a trajetória de formação de três professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, desde suas experiências particulares e compartilhadas como mestres em ensino de História pelo ProfHistória, e como membros do Coletivo de Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Essas ponderações fundamentam-se no conceito de “intelectual transformador” de Henry Giroux e nas análises de Ana Zavala a respeito do ensino de História, como campo de teorização por parte dos próprios professores.

Greicy Steinbach e Anna Paula de Carvalho Couto Leopoldino no texto *Contribuições do PIBID e da monitoria para a formação inicial de professores*, discorrem sobre a relevância de ações de iniciação à docência como uma das formas de desenvolver, desde o início da graduação, o interesse pela docência. As autoras compreendem que o Programa de Monitoria, no Ensino Superior, e o PIBID, na Educação Básica, apresentam-se como importantes espaços que servem de alicerces iniciais de uma formação voltada à docência, de forma protagonista e qualificada. Salientam a importância da relação teoria e prática no percurso formativo dos estudantes dos cursos de licenciatura, haja vista ser este um caminho privilegiado para qualificar os saberes da profissão docente.

No texto *Formar o profissional da História pesquisador e professor*, Márcia Elisa Teté Ramos e Isabel Cristina Rodrigues apresentam os resultados de uma pesquisa com vinte e três participantes da Residência Pedagógica e do PIBID em História, da Universidade Estadual de Maringá, no sentido de averiguar como estes alunos se veem como futuros professores de História, sobre a função do professor de História, bem como o que eles consideraram desafios e receios enfrentados na realidade escolar. As autoras analisaram as respostas a partir da discussão sobre a trajetória histórica acerca do papel do professor, complexificando o ensino e a aprendizagem histórica como “tradicional” ou “renovados”, com o propósito de obter subsídios para um planejamento da formação de professores, que articule ensino e a pesquisa, e vise a constituição de um profissional que seja afeito à sociedade democrática.

A proposta do texto *Ensino, pesquisa e extensão: trajetórias na formação do licenciando em Geografia*, escrito por Ágatha da Rosa dos Santos e Carolina Araújo Michielin foi apresentar e refletir a respeito das trajetórias efetivadas no percurso formativo inicial do docente, procurando compreender de que forma a participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, e as disciplinas dos Estágios, podem contribuir para a qualificação da formação dos acadêmicos do curso de licenciatura em Geografia da FAED/UEDESC. Elas abordaram como os cursos de formação docente têm o desafio de repensar seus desenhos curriculares para que possam atuar nas transformações do cenário contemporâneo e proporcionar, ao futuro professor, a construção de uma formação profissional que corresponda às exigências de um contexto social, histórico, político e cultural, no qual se desenvolve a prática da docência.

O artigo *Aspectos do papel mediador da língua escrita na formação inicial de docentes de História: experiência e encontro*,

Apresentação

escrito por Maria Aparecida Lima dos Santos, apresenta a análise de um instrumento utilizado no contexto da execução do subprojeto PIBID/História, da Universidade Federal Fluminense (Unidade de Campos dos Goytacazes/RJ), ao longo dos anos de 2013 e 2014. Teve como objetivo a promoção do debate sobre o papel mediador da escrita, na formação de graduandos dos cursos de licenciatura em História. A narrativa, configurada como relato de experiência, mostrou a estrutura de um dos instrumentos utilizados para a constituição da documentação do trabalho (o *dossiê*), tecendo comentários sobre o processo de produção escrita do plano de aula que uma das equipes, compostas por pibidianos e estagiários, elaborou para os estudantes dos sétimos anos da escola pública estadual, parceira do projeto institucional.

Luiz Guilherme Augsburguer e Ana Maria Hoepers Preve, no texto *Duas máquinas emperradas ou “o que acontece aí?”: elementos para uma sensibilidade cartográfica como parte da formação de um educador*, apresentam alguns elementos da “sensibilidade cartográfica” como parte da formação dos educadores, cujas maneiras de fazer, passam pelo modo de pensar e exercitar a questão sobre o que acontece no decorrer deste processo. Para tanto, foram trazidos, dois relatos de oficinas como estratégia em Educação, ocorridas no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico, onde esta prática se tornou crucial para o desenvolvimento de uma sensibilidade, a partir de “máquinas emperradas” e ao que acontece quando o esperado não ocorre nas oficinas.

No texto *Faces da História: um jogo em sala de aula*, João Felipe Alves de Moraes apresenta um estudo de caso sobre a utilização de jogos para práticas de ensino-aprendizagem no espaço escolar. O jogo *Faces da História* foi criado pelo autor em 2018, como parte das atividades da disciplina de Ensino de História e suas Linguagens II, no curso de licenciatura em

História. Neste jogo, a temática abordada é a Ditadura Militar em Florianópolis (SC). Ele foi usado nas aulas de História da turma 91, 9º Ano, do Ensino Fundamental da Escola Estadual Básica Padre Anchieta, como parte das atividades praticadas no Estágio Curricular Supervisionado realizado em 2019, no curso de História da UDESC.

As autoras Élen Waschburger e Ivaine Maria Tonini, no texto *As sem voz da História: rainhas modernas nos livros didáticos de História*, investigam as rainhas modernas encontradas nos livros didáticos de História, a fim de não apenas perceber como suas trajetórias são narradas, mas também, de tê-las como uma maneira de contribuição na luta pela igualdade de gênero, inserindo-as na análise da construção social do gênero pela história da sociedade. Para isso, as autoras se ancoraram teoricamente nos conceitos de gênero, representação, poder e discurso, pertinentes para a compreensão de como essas rainhas modernas são retratadas nos livros didáticos de História.

O texto *“Não deveria ser assim”: narrativas de estudantes sobre o Brasil escravocrata e suas reverberações no tempo presente*, de autoria de Carolina Wanderley Van Parys de Wit, teve por objetivo, analisar as narrativas produzidas por estudantes do 8º Ano, em 2018, da Escola Básica Municipal Henrique Veras, em Florianópolis (SC), sobre as reverberações do processo de escravidão do Brasil Império no tempo presente. O Brasil do século XIX foi marcado por diversas revoltas que influenciaram na estrutura social do período, nas quais tiveram a participação de sujeitos escravizados. As atividades realizadas pelos alunos, tiveram como foco essas disputas, que tinham como propósito, a busca pela liberdade. Foram analisadas, as respostas dos estudantes nas atividades desenvolvidas no percurso do estágio, em diálogo com autores que perpassam as temáticas, e colocam a produção de sala de aula como principal fonte de análise.

Apresentação

Denise Wildner Theves e Lenir dos Santos Moraes com o texto *Interações e reflexões interdisciplinares: saberes e sabores da docência em práticas na formação de professores*, apontaram para um recorte do trabalho articulado com licenciandos da Pedagogia que, ao ser mediado nos momentos de formação, oportunizou reflexões epistêmicas que envolveram a espacialidade e a Matemática, nas práticas de docência. A formação de professores tem revelado a necessidade da aproximação dos seus conhecimentos, sua espacialidade e investigação de como se dá a compreensão sobre o desenvolvimento do raciocínio lógico. As autoras criaram propostas utilizando a Literatura Infantil como possibilidade de estabelecer momentos que relacionem os conhecimentos das crianças em sua leitura do mundo, buscando, deste modo, ampliar e construir outras percepções.

A proposta do texto *Um mergulho na docência: primeiras experiências e o ensino transformador através do projeto História PIBID*, de Bianca Teixeira dos Santos, foi analisar os primeiros momentos da docência, entrelaçados por desafios e possibilidades e produzir reflexões acerca de didáticas e práticas de ensino, a partir de uma experiência realizada com o projeto História PIBID/CAPES/UDESC, no segundo semestre de 2018, durante uma saída de campo para a Praia do Sambaqui em Florianópolis (SC), com a turma 61, da Escola Básica Municipal Osmar Cunha. A autora destacou que essa vivência se fundamentou nas discussões a respeito da formação de professores e do exercício de educadores iniciantes, que exploram ferramentas, visando transformar aulas e conteúdos programados em momentos lúdicos na vida dos estudantes.

Suelen Santos Maurício e Renata de Cássia Ferreira de Oliveira, no texto *Interfaces da formação inicial de professores de Geografia e a educação de jovens e adultos trabalhadores*, desenvolveram ideias sobre a formação inicial de professores de

Geografia para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto do século XXI, no âmbito de uma concepção ampliada das temáticas no seio das relações de trabalho e do processo de produção nas duas últimas décadas. Elas consideraram a classe trabalhadora, como a classe social da qual pertencem os estudantes da EJA e seus professores. Denominaram-na, como proletariado, pois, se consolidam nas relações produtivas em que se situam como força de trabalho, na reprodução da vida social, em um modo de produção capitalista, portanto, em uma relação diametral com a classe dominante.

No artigo *A EJA e o ensino de História: políticas públicas, formação de professores e práticas curriculares*, Aryana Lima Costa e Jocelito Zalla discutiram sobre as demandas do ensino de História para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Por meio do percurso das políticas públicas voltadas para sua oferta e para seu debate, na formação inicial de professores de História no Brasil, eles enfatizaram a ausência das especificidades da EJA nessas duas esferas. Em seguida, apontaram algumas características próprias da modalidade que podem ser pautadas nas práticas de sua organização curricular, na formação inicial de professores e no campo do ensino de História, como objeto de pesquisa.

Com o texto *O ensino da Geografia nos Anos Iniciais: reflexões e contribuições para a construção do currículo*, Ana Paula Rudolf e Gabrielle Luana Rosinski, trouxeram considerações acerca das contribuições do ensino da Geografia nos Anos Iniciais, e apontaram elementos importantes a respeito deste campo para a organização do currículo e da docência, em tal etapa de escolarização. Apresentaram os movimentos do ensino da Geografia no Brasil, com destaque para seu papel nos Anos Iniciais, e alguns elementos sobre a construção do currículo da Geografia e da docência na referida etapa de escolarização das crianças.

Apresentação

Ana Carolina Reis Flores, no texto *Representatividade e racismo estrutural: um debate a partir da indústria cinematográfica no projeto PIBID*, centra sua escrita na importância do professor investigador e reflexivo, nas aulas de História. A autora apresentou uma atividade desenvolvida em uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental da Escola Básica Municipal Almirante Carvalhal, no decorrer do projeto PIBID História, da UDESC. Durante o desenvolvimento da experiência, pela proximidade do debate com a turma, houve participação significativa dos alunos, que passaram a debater o tema, levando em conta, suas próprias analogias e relações. Com esta atividade foi possível consolidar a importância do professor investigador, que busca relacionar o ensino de História com as vivências dos estudantes, se debruçando sobre as leituras da turma fora dos muros da escola e resignificando o espaço da sala de aula.

No texto *As tecnologias digitais e as metodologias ativas: uma revisão integrativa sobre práticas pedagógicas no ensino de Geografia*, Kelly Cristina Onofri e Roselaine Ripa buscaram, por meio da Revisão Integrativa da Literatura (RIL), com foco em publicações que abordam o contexto da Educação Básica, identificar estudos primários que tratam das concepções de metodologias ativas relacionadas com o uso das TDIC no ensino de Geografia, relativos ao Ensino Fundamental e Médio.

Luciana Rossato, no texto *Escrita de si e experiência na formação docente inicial dos discentes de História – PIBID UDESC (Florianópolis, 2018-2019)*, analisou como os bolsistas relataram as experiências vividas durante sua participação no PIBID. Para isso, utilizou os registros escritos nos cadernos de campo e as reflexões feitas por eles, nos relatórios finais, a fim de perceber os impactos do projeto na formação inicial dos licenciandos em História. Para esta análise, a autora dialogou com o conceito de experiência, de escrita de si e de formação docente, por entender

que os textos produzidos pelos graduandos se constituíam em uma escrita pessoal, que revelava saberes e práticas no processo de aprendizagem e profissionalização docente.

O texto *Estágio Supervisionado em tempos atípicos: como formar professores de Geografia remotamente*, escrito por Clara Inês de Campos Lopes, Thales Vargas Furtado e Ana Paula Nunes Chaves, apresentou relato de experiência do processo de formação docente inicial dos estudantes na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, do curso de Geografia da UDESC, vivenciado em 2020/02, durante a pandemia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Campus de Florianópolis (SC). Com isso, os autores buscaram refletir e destacar as contribuições e adaptações efetivadas no decorrer da disciplina, que aconteceu de forma remota, por meio de plataformas digitais.

Em seu texto, intitulado *A História na prática pedagógica é objeto de estudo nos cursos de licenciatura?*, Juliana Alves de Andrade refletiu sobre a maneira como a licenciatura em História no Brasil aborda o conhecimento pedagógico do conteúdo (História) nos componentes curriculares: Didática da História e Metodologia do Ensino de História. Para tal, analisou planos de curso (ementas) e informações coletadas em pesquisa exploratória, realizada com 32 docentes universitários. Os resultados mostraram que, se faz necessário ampliar as experiências pedagógicas ligadas à reflexão sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo nos cursos de licenciatura em História, sobretudo, em um contexto onde a importância desse conhecimento seja notória para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Os artigos que compõem este livro apresentam diferentes temáticas que fortalecem as conexões entre a Universidade e a Educação Básica, no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão. Mostram também como o processo de formação docente é com-

Apresentação

plexo e envolve diferentes atores e experiências, o que resulta em muita riqueza na formação profissional e em uma grande diversidade no perfil dos docentes que atuarão na formação das crianças e jovens no Brasil. Desejamos uma excelente leitura!

Florianópolis, maio de 2021.

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Luciana Rossato



4

FORMAR O PROFISSIONAL DA HISTÓRIA PESQUISADOR E PROFESSOR

*Márcia Elisa Teté Ramos
Isabel Cristina Rodrigues*

Abordamos neste texto, os resultados de uma breve pesquisa *on-line* realizada junto a 23 alunos¹ participantes do Residência Pedagógica e do PIBID em História da Universidade Estadual de Maringá, no período pré-pandemia de 2020. As questões de tal pesquisa foram realizadas no sentido de procurarmos entender como estes alunos pensam em si mesmos, como futuros professores. Na primeira parte, ao tratarmos das respostas de nossos alunos, trouxemos uma reflexão sobre a função social do professor de História, inclusive, realizando um retrospecto histórico considerando o que pode ser entendido como “renovador” ou “tradicional”, em outras palavras, o que permanece e o que

1 No decorrer do texto utilizaremos o genérico masculino “aluno” e “professor” para facilitar a leitura.

muda quanto à perspectiva que se tem do professor de História e/ou do ensino e aprendizagem histórica. Na segunda parte, ainda nos apoiando nas respostas dos alunos quanto ao questionário, nos detemos em certas atividades convencionadas como “tradicionais” ou “renovadoras”, mas que podem ser reavaliadas, como, por exemplo, o uso do livro didático e a ideia de transposição didática.

Para os licenciandos, qual seria o ideal de professor de história?

Para nós, coordenadoras do Programa de Residência Pedagógica de História (RPH) em 2019, 2020 e 2021, e do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)², é importante investigarmos o que nossos bolsistas de iniciação à docência e residentes pensam sobre o papel do professor de História, e, conseqüentemente sobre a experiência do RPH e do PIBID. Elaboramos então um breve questionário *on-line*, que demandou apenas de cinco a oito minutos para sua resposta e conclusão. Não era o caso de diferenciarmos residentes de pibidianos, por isso, foram aplicadas as mesmas dez questões relacionadas às nossas preocupações. As cinco primeiras, são: 1) Você entende que o professor de História seria um EXPLICADOR da ciência de referência em sala de aula? 2) Você entende que o professor de História seria um EXPOSITOR da ciência de referência em sala de aula? 3) Você entende que o professor de História seria um INVESTIGADOR, por ter que pesquisar sobre o conteúdo e sobre as fontes históricas que irá utilizar, bem como sobre quem é o seu aluno? 4) Você entende que o professor de História é um MEDIADOR entre o saber aca-

2 Desde seu início, trabalhamos no PIBID, na UEL (Márcia Elisa Teté Ramos, junto com Marlene Rosa Cainelli) e na UEM (Isabel Cristina Rodrigues, junto com José Henrique Rollo Gonçalves). No momento, nos dedicamos apenas ao RPH.

dêmico e o saber escolar, transpondo o primeiro para o segundo?
5) Você entende que o professor de História é um TÉCNICO, por ter que saber utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação, assim como as diversas estratégias e recursos didáticos? Estas questões exigiram respostas, como: discordo, discordo pouco, nem discordo e nem concordo, concordo e concordo muito.

E então, quais foram os motivos que nos levaram a tais questões? Se tratam das formas de entendimento sobre qual seria o papel do professor em sociedade, que se alteram historicamente. No século XIX, com o surgimento da escola pública no Brasil, mediante à necessidade de se configurar o Estado-Nação, o professor traduziu-se no agente transformador do súdito em cidadão, baseado na racionalidade calcada na civilização. Por conta disso, o professor assumiu positividade nas representações sociais e era respeitado como o “dono do saber” e como tal, deveria ser um erudito, sobretudo, um EXPOSITOR dos conteúdos das disciplinas escolares.

Este período, na historiografia da educação, geralmente é tratado como ensino tradicional, fundamentado na aula expositiva e na passividade do aluno assimilador da matéria. No caso da História, como disciplina escolar, ressaltamos a obrigação de memorização, então desenvolvida, em especial, pela atividade de questionários, cujas respostas eram encontradas nos livros didáticos sem qualquer protagonismo/criatividade do aluno, bem como a centralidade da aula expositiva como método de ensino-aprendizagem, o conhecimento histórico como verdade obtida através da neutralidade e objetividade do historiador, o tempo histórico associado à cronologia linear-evolutiva, a história nacional que buscava identificação com a civilização europeia e o destaque dado aos eventos políticos, à ação de indivíduos extraordinários (em geral, homens, brancos e cristãos) e à con-

tribuição, sem conflitos, de brancos, negros e indígenas na formação e progresso da Nação (NADAI, 1992, 1993).

No início do século XX, tendências didático-pedagógicas se colocaram no mundo como “escolas ativas”, e, no Brasil, destacaram-se com o nome de Escola Nova. Neste modelo, o aluno seria pensado como produtor de seu conhecimento. A função da escola, portanto, seria a de modernizar a sociedade, em uma perspectiva, na qual o professor deveria conduzir o aluno, adequá-lo à sociedade industrial e “normalizá-lo” como trabalhador íntegro. Demerval Saviani, sobre o contexto brasileiro, por exemplo, instaurou um modelo interpretativo acerca das correntes didático-pedagógicas no livro *Escola e Democracia* de 1983, considerando os escolanovistas – um grupo homogêneo, que é problemático, mas não discutido no presente texto –, defensores da não passividade do alunado, embora partam de estudos sobre as crianças “anormais” em relação àquelas consideradas “normais”. Eles generalizavam “procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar”, cumprindo uma “espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola” (SAVIANI, 2012, p. 7-8).

Era o momento dos testes de inteligência ou de personalidade, e caberia à escola “corrigir” os problemas de sujeitos desviantes, daquilo que era considerado ideal/normal. Ainda que esta corrente pedagógica não tenha emplacado no Brasil naquele momento, ressaltamos o caráter MEDIADOR do professor: ele é um intermediário entre o aluno e o conhecimento, incentivando a pesquisa e/ou recorrendo a variados recursos didático-pedagógicos para a construção deste conhecimento. Contudo, permanece a “escola obediente”, pois a pesquisa e/ou o conteúdo histórico-escolar não incidem em problematizações. Quanto à Escola Nova, Isabel Barca – para ela “pedagogia por objetivos” – aponta a concepção de aulas centradas na criatividade,

nos recursos didáticos, nas estratégias de ensino, mas que não constroem, efetivamente, o conhecimento histórico. O professor, neste sentido, seria um mero MOTIVADOR dos alunos, não pela aula conferência, mas pela aula colóquio ou aula diálogo (BARCA, 2004).

Segundo António Nóvoa, na década de 1960, do século XX, a escola e o professor – a partir de uma noção marxista reducionista –, passaram a ser entendidos por determinado grupo como defensores dos interesses da classe dominante: “Outrora apóstolos das luzes, os professores viam-se agora olhados e acusados como meros agentes de reprodução” (NÓVOA, 1998, p. 25). Demerval Saviani chama tal corrente de “crítico-reprodutivista”, segundo a concepção, sobre o professor como cúmplice do capitalismo ao impor a ideologia dos grupos dominantes. Assim, ele elenca três vertentes: teoria do sistema de ensino como violência simbólica de Bourdieu e Passeron; teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) de Althusser; e teoria da escola dualista de Baudelot e Establet (SAVIANI, 2012).

Vale lembrar que as chamadas escolas crítico-reprodutivistas que Saviani menciona, foram as primeiras a identificarem as relações de poder que podem incidir na escola/educação. Por outro lado, provavelmente, as críticas realizadas em relação às vertentes tidas como crítico-reprodutivistas não são inteiramente questionáveis, pois estas tendências podem provocar uma perspectiva educacional inercial, ou seja, que não vê na escola, a capacidade de criação de mudanças no sujeito quando o ensina a problematizar a realidade. Nesta visão, o professor é um DISCIPLINADOR, mais da mente do que do corpo, conforme as imposições da “ideologia dominante”.

Nos anos de 1970, os professores foram entendidos como TÉCNICOS, “cuja tarefa consistia, essencialmente, na aplicação rigorosa de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos

sociais ou profissionais” (NÓVOA, 1998, p. 27). António Nóvoa, considera haver, desde as décadas de 1980 e 1990, do século passado, “um esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais do professorado”, intensificando-se a ideia sobre esse grupo profissional como técnicos, que deveriam racionalizar seus valores e atitudes, para assim, otimizar resultados baseados nas exigências do novo mundo do trabalho (NÓVOA, 1998, p. 27). Para Saviani, a corrente didático-pedagógica denominada “tecnicista”, parte da ideia de “neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade”, defende a “reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”, próximo ao modelo fabril (SAVIANI, 2012, p. 11).

Ainda segundo Saviani, a fase da Ditadura Militar brasileira orientou-se por uma “concepção produtivista da educação”, incorporada à legislação do ensino, e baseada em alguns pontos principais, como: princípios de racionalidade técnica, eficiência e produtividade, “máximo resultado com o mínimo dispêndio”, valorização dos aspectos quantitativos em detrimento da qualidade do ensino, e favorecimento da participação privada nas atividades de ensino (SAVIANI, 2008, p. 297). Em outras palavras, o professor continuava um tecnicista, mas agora, ainda mais voltado para a teoria do capital humano, que vê na educação a formação de um perfil humano mais produtivo, capaz de elevar a taxa de crescimento de um país.

As políticas educacionais destes governos militares aligeiraram a formação do professor através das licenciaturas curtas e extremaram o distanciamento entre teoria e prática na formação dos professores (FONSECA, 2003, p. 61). Conforme Thiago Rodrigues Nascimento, documentos da época apontavam o *déficit* de professores qualificados: “No caso da História, por exemplo, o conhecimento da matéria a ser ensinada não era tão

importante, sabendo ler e escrever seriam, os selecionados, capazes de lecionar a disciplina escolar de História”. Quanto às licenciaturas curtas: “A perspectiva era a do mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis. Nesta perspectiva, mais valeria uma formação aligeirada do que formação alguma” (RODRIGUES, 2012, p. 341). Lembrando que as disciplinas de História e Geografia foram substituídas no primeiro grau pela disciplina de Estudos Sociais, desta forma, retirou-se delas suas especificidades, e valorizou-se uma didática geral, como conteúdo, o nacionalismo com seus heróis e fatos considerados importantes, resultando nas homenagens/comemorações escolares nas datas cívicas (FONSECA, 2003). Parece contraditório, mas conjuntamente à visão tecnicista, se proclamava a necessidade da formação de patriotas obedientes aos poderes estabelecidos, o que fazia do professor, também um MORALIZADOR.

Esta conjunção entre o professor TECNICISTA e MORALIZADOR encontra sua maior representação da década de 1990 para cá. Na década de 1990, reforçava-se a ideia de que os problemas da escola estavam atrelados à decadência do estado de bem-estar social, impugnando os espaços públicos, como ineficientes, improdutivos, repletos de corrupção e desperdício, resultados de má gestão da administração escolar interna, de métodos atrasados, de currículo inadequado e de professores malformados. Ao mesmo tempo em que se tinha a educação como mote para a modernização, os professores “eram vistos com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem formação deficiente” (NÓVOA, 1998, p. 34). O professor não estaria cumprindo sua responsabilidade de empreender um ensino eficiente, capaz de salvar a sociedade em crise. Para Nóvoa, esta década revelou a nível mundial, as tentativas de divórcio do pensamento/ação do professor, configurando uma

política de inferiorização, ou nos dizeres do autor, uma “proletarização” ou “desprofissionalização” do professor (NÓVOA, 1998, p. 30).

Corremos o risco, quando periodizamos a educação ou qualquer outro fenômeno social, de abreviarmos as complexidades históricas movidas por mudanças e permanências, às vezes, com recuos ou saltos. Não obstante, as etapas servem para facilitar o entendimento sobre modelos ou tipos ideais do pensamento e de ações educacionais. Vale ressaltar, que estes períodos mencionados não foram superados na atualidade, e, em especial, no Brasil, o período da Ditadura Militar.

As políticas para a educação realizadas pelos órgãos públicos nos marcaram significativamente, pois, ainda hoje, se reavivam discussões daquela época, inclusive, sobre a militarização das escolas no ano de 2019 e 2020, sob o discurso de ordem, disciplina e patriotismo. Nem sempre o modelo educacional posterior é melhor, mais satisfatório ou mais avançado que o anterior. Nossa problemática é em última instância, defender a função social do professor de História como expositor, mediador e explicador, porém acrescentando outras características fundamentais em relação às demandas de nosso tempo: o professor investigador e divulgador da História, não só de seus conteúdos, mas de sua metodologia. Paralelamente, renegamos a mentalidade intensificada na Ditadura Militar brasileira, cujo professor foi tido apenas como um executor que implementa comandos sem qualquer reflexão ou autonomia, por entendermos que esta ideia parece estar sendo evocada na atualidade, nos discursos públicos e midiáticos, reverberando nos saberes comuns circulantes na sociedade.

Algumas correntes progressistas coexistem com as correntes didático-pedagógicas acima referidas. Saviani insere a própria vertente da qual é expoente como a mais renovadora, ou

seja, a pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos. Nesta o alunado deveria dominar todo os conteúdos – em História, conteúdos históricos – acumulados pela humanidade, pois sem isso, não poderíamos fazer valer nossos interesses, pois estaríamos desarmados contra a classe exploradora que vem se servindo desses conteúdos para legitimar e consolidar sua dominação (SAVIANI, 2008). A preocupação voltada para *qual conteúdo ensinar* (todo o conteúdo histórico), ao invés de se pensar em *como ensinar* (se em forma de exposição) e, especialmente, em *porque ensinar este conteúdo* (se faz sentido para o aluno) acaba por transformar o professor em EXPOSITOR, como na pedagogia tradicional.

Sobre a pedagogia proposta por Saviani, esta teve fôlego até mesmo para pautar as mudanças na Base Nacional Comum Curricular de História (BNCC), pois Pedro Paulo Funari, ao ministrar o parecer da primeira versão, contrapondo-se ao fato de esta propor iniciar no 6º Ano do Ensino Fundamental do primeiro segmento, a História do Brasil, entende que “toda a História” deve ser ensinada: “Não se pode entender o ser humano sem conhecer os hominídeos, cuja antiguidade ultrapassa, em muito, os dez mil anos de Willian Faulkner” (FUNARI, 2015, p. 1). Acreditamos, deste modo, que o aluno deve ter um “repertório cultural abrangente” ou o “conhecimento universal”, para usufruir então “da devida inserção no mundo” (FUNARI, 2015, p. 1-2)³.

Em sua lógica, já que ensinaremos “todo o conteúdo”, devemos partir da História Antiga no 6º Ano. Ao final, venceu a proposição de Funari na implementação da terceira versão da BNCC em 2018. Embora a BNCC promulgada em 2018, não seja o documento que defendemos como ideal, já que depende muito de como o professor poderá fazer as relações entre, por exem-

3 Disponível em: <https://mtete7.wixsite.com/lemh2016/documentos>. Acesso em: 21 out. 2020.

plo, História Antiga e a realidade do aluno, várias abordagens são possíveis independentemente da temática que serve como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem histórica. A respeito da importância do que se convencionou chamar de “conteúdos históricos”, não podemos desprezar a necessidade de o aluno ter como objeto de aprendizagem, o passado. Para isso, as relações entre passado e presente, nas suas semelhanças e diferenças, mudanças e permanências, só serão possíveis se um mínimo de ideia de sequenciamento temporal for admitido. O período (considerando a simultaneidade), o local, a multicausalidade, a contextualização, etc., integram os saberes históricos, na medida em que permitem a análise, a problematização e a crítica. Talvez não seja admissível estudar “todo o conteúdo histórico”, por isso, subentende-se que o professor faça uma seleção do que seja conteúdo ensinável, aquele que faz sentido para o aluno compreender o mundo, a si mesmo e ao outro.

Isto posto, uma das correntes que poderiam ser consideradas progressistas, seria a de Paulo Freire. Tendo-a em vista, possivelmente, a primeira versão da BNCC de História teria mais a ver com ele, ao partir da realidade do aluno, e de suas problemáticas para então avançarmos com outros temas. Começar pela História do Brasil seria dar conta desta realidade, envolvendo a história dos povos indígenas, dos afrodescendentes, dos percalços da democracia brasileira, etc., desta forma, nos oporíamos radicalmente à denominada educação bancária, tecnicista e alienante.

O educando produziria sua própria educação, perfazendo ele próprio, o caminho, e não seguindo um já previamente construído. Diferente da Escola Nova, cujo construtivismo fica no âmbito das estratégias e dos recursos didáticos, Freire propõe um construtivismo crítico, baseado na “conscientização” (FREIRE, 1983, p. 40) que faria ultrapassar a “esfera espontânea de apre-

são da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 26).

A educação seria a ponte para um “acento cada vez maior de racionalidade”, mesmo no que se refere aos métodos e processos científicos, permitindo então a criação de condições para o sujeito não só refletir quanto às suas problemáticas, mas procurar resolvê-las (FREIRE, 1967). Para não ser um “simples espectador, acomodado às prescrições alheias”, o sujeito precisará “captar criticamente seus temas” para conhecer a realidade e nela interferir, sendo protagonista das mudanças sociais (FREIRE, 1983, p. 44-45). O professor, diante desta vertente, seria um CONSCIENTIZADOR ao ensinar ao aluno como pensar criticamente, promovendo, assim, uma sociedade emancipada. Optamos em não colocar esta tipologia em nosso questionário, pois acreditamos que a maioria dos alunos tenderiam a responder “sim”, para o professor-conscientizador. Nossa expectativa de “boa resposta” seria o professor investigador, mesmo entendendo que outras categorias são importantes para pensarmos como profissionais do ensino, e foi justamente isso que ocorreu.

Vamos às respostas de nossos futuros professores. Para 23 respondentes do questionário *on-line*, o professor seria: EXPLICADOR, dez alunos concordaram um pouco, oito alunos concordaram, dois alunos discordaram, dois discordaram um pouco e um aluno, nem concordou e nem discordou; EXPOSITOR, nove alunos concordaram, oito alunos concordaram um pouco, três alunos discordaram, um aluno discordou um pouco, dois alunos nem discordaram e nem concordaram; INVESTIGADOR, 20 alunos concordaram e três concordaram um pouco; MEDIADOR, 16 alunos concordaram, seis alunos concordaram um pouco e um discordou; TÉCNICO, dez concordam um pouco, sete concordaram, três alunos nem dis-

cordaram e nem concordaram, um aluno discordou e dois discordaram um pouco.

Com estas respostas entrecruzadas com as de outras perguntas, foi possível deduzirmos que os residentes e pibidianos tendem a priorizar a questão do professor pesquisador, ou seja, o investigador, sem desprezar outras dimensões. Percebemos também, a importância dada à questão técnica pelos jovens respondentes, que demonstraram assim como os alunos da escola básica, que estão igualmente inseridos em uma sociedade perpassada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Tanto é que na questão 9, que veremos adiante, sobre as maiores dificuldades encontradas, o item “Falta de recursos didáticos (por exemplo: mapas) ou *Datashow*, ou ainda, sala de vídeo satisfatória” foi marcada, por cinco alunos. Ainda, na questão aberta 7, um aluno evidenciou seu posicionamento a favor do uso das tecnologias: “[Uma aula de história deveria ser] *uma aula com mais tecnologia envolvida, pois estamos na era tecnológica, e com a tecnologia conseguimos mais foco dos alunos*”.

Quais desafios? Quais receios? Quais perspectivas? Entre o tradicional e o renovado

Prosseguindo com tais demandas, vimos nas respostas da questão 6⁴ sobre o livro didático, uma forte rejeição em relação ao mesmo, pois: para sete alunos, este “pode ser utilizado de forma complementar, esporadicamente”; para cinco alunos, “traz muitos problemas, por vezes, preconceitos e estereótipos,

4 6) Ao seu ver, o livro didático de história: Traz muitos problemas, por vezes, preconceitos e estereótipos, por isso deve ser pouco utilizado; Pode ser utilizado de forma complementar, esporadicamente; Pode ser tratado como fonte histórica, ou seja, como uma perspectiva histórica que pode ser questionada em sala de aula; Deve ser escolhido por cada escola, pelo conjunto de professores; Deve continuar sendo avaliado e distribuído pelo Governo Federal e o professor deve trazer em sala de aula os seus próprios textos didáticos.

por isso deve ser pouco utilizado”; para oito alunos, “pode ser tratado como fonte histórica, ou seja, como uma perspectiva histórica que pode ser questionada em sala de aula”. Esta última foi discutida em nossas reuniões como sendo a mais satisfatória. Com as respostas “deve ser escolhido por cada escola, pelo conjunto de professores” (dois alunos) e “deve continuar sendo avaliado e distribuído pelo Governo Federal” (um aluno), os alunos marcaram a necessidade de um programa de distribuição de livros didáticos, como o do Plano Nacional de Avaliação do Livro Didático.

A utilização do livro didático é uma atividade imputada como tradicional e assim como explica Munakata, “objeto de suspeição”, tanto de historiadores como de professores. Os grupos entendidos como de esquerda criticavam, principalmente, aqueles livros didáticos referentes ao período da Ditadura Militar, por pregarem a ideologia dominante, enquanto, mais recentemente, grupos de direita questionam a suposta intenção de se estimular a crença da injustiça do capitalismo (MUNAKATA, 2009, p. 282). Para este autor, não devemos condenar os livros didáticos, pois estes podem ser tratados criticamente em sala de aula pelo professor, lembrando que na época em que se lançou o argumento, o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD)⁵ vinha se estabelecendo como política pública idônea, avaliando se os livros didáticos estariam se adequando à legislação vigente⁶, o

5 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é a mais antiga política de Estado voltada à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à Educação Básica brasileira, tendo como única exceção, os alunos da Educação Infantil.

6 Para isso, são considerados para análise, os seguintes quesitos: a) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio; b) observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; c) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica

que de certa maneira, impedia neles, erros graves. Portanto, o professor pode assimilar o livro didático, empreendendo um ensino de História mais voltado para o tradicional, ou então, adotar a atuação/reflexão do professor investigador, questionando o livro didático junto aos alunos como uma perspectiva da História e não como representante da verdade histórica.

Sobre a questão 7⁷, as regularidades das repostas apontaram para argumentos interdependentes: 1) o ensino e a aprendizagem histórica devem servir ao desenvolvimento ou construção da criticidade do aluno, da problematização da realidade, de si mesmo como sujeito histórico na relação com a alteridade; 2) o professor de História, para desenvolver esta criticidade, para dar condições para o aluno se construir como ser questionador, necessita ser um investigador, um pesquisador, e como tal, deve trabalhar com a metodologia da História, como também deve ter acesso ao máximo de recursos didáticos e/ou às TICs; 3) a História deve fazer sentido para o aluno, deve provê-lo de referenciais que serão utilizados no mundo e na vida e; 4) precisa dar oportunidade ao aluno de perceber a História como um conhecimento multiperspectivado, não havendo verdade única. Enfim, deve se contrapor ao “tradicional”, conforme as narrativas dos respondentes:

explicitada e aos objetivos visados; d) respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos; e) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; f) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; g) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra (BRASIL, 2018, p. 32-33).

- 7 O que seria um ensino de História renovador para você? Temos uma metodologia diferente, pois era aberta/dissertativa e se referia ao mesmo objetivo das questões acima (item 1), ou seja, captar o que o aluno pensa sobre o papel do profissional da História na sociedade. Refletindo sobre essas respostas construímos um discurso-síntese, bastante utilizado para apanhar resoluções semelhantes e entrecruzadas de um grupo relativamente pequeno, no caso, de 23 participantes.

“O ensino que se foca mais nas qualidades antropológicas em torno da História como fenômeno social ao invés de um ensino que prioriza o fato ou a ideia de ‘verdade’ na prática”.

“Um ensino de História renovador é aquele que não limita o mesmo em um fator de investigação ou de expositor cultural. Comporta o tempo que está inserido de forma a tornar o educando um iniciado no método histórico, mas também um indivíduo íntimo do discernimento”.

“Um ensino que contemple as necessidades dos alunos em relação aos conteúdos e que ofereça aos mesmos, múltiplas perspectivas sobre os conteúdos abordados”.

“[O professor seria] aquele capaz de envolver os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, de modo a se completarem, além de promover o desenvolvimento da consciência histórica, ou seja, dos indivíduos se perceberem no tempo enquanto sujeitos ativos, e compreenderem que seus atos e escolhas têm impacto na sociedade contemporânea”.

O ensino tradicional de História é sempre criticado na historiografia do ensino da disciplina e não sem razão, pois, como afirma Isabel Barca, no ensino tradicional predomina o modelo de “aula conferência”, que cabe ao professor, o domínio do conhecimento verdadeiro. Quanto aos alunos, estes são vistos como seres não pensantes (BARCA, 2004, p. 132-133). Contudo, algumas atividades são associadas ao que seria “tradicional”, mas merecem uma melhor consideração, como, por exemplo, o questionário. Porém, não um questionário mecânico onde o aluno responde conforme encontra a resposta no livro didático, mas um questionário que o faz refletir, apresentando a ele, a possibilidade de escrever, dissertar e narrar.

A aula expositiva também não pode ser totalmente descartada se tivermos em mente que o aluno, para ser motivado à

pesquisa, para interpretar uma fonte histórica, precisa entender o seu contexto, e este, pode ser “exposto” pelo professor. O problema é a preponderância da aula expositiva sobre outros tipos de aula. Pesquisas nos mostram que é comum o estagiário, no período de observação, criticar a metodologia do professor-titular, mas no momento de sua própria atuação, retoma uma metodologia considerada antes, como tradicional (CAINELLI, 2008).

Simone Baillauquès argumenta que durante a formação, os graduandos até optam por modelos pedagógicos mais progressistas, mas posteriormente, confrontados com a prática de sala de aula, retornam às práticas mais tradicionais. Esta autora explicou os motivos de a prática parecer reclamar uma “volta” ao tradicional, a despeito de toda pré-reflexão teórica avaliada como “inovadora”, uma vez que: “Há que se considerar a situação objetiva com que ele [o professor iniciante] se depara, o local, as condições de exercício” (BAILLAUQUÈS, 2001, p. 42).

A questão 8, solicitava que se falasse da experiência pessoal do PIBID ou da Residência Pedagógica⁸, portanto, tomamos agora apenas as respostas mais marcadas: nove alunos entenderam que a prática ajudou muito em sala de aula e quatro alunos, a entenderam como suficiente; dez alunos ressaltaram a grande importância de se receber uma bolsa de estudos e quatro alunos destacaram a importância destes programas continuarem; seis alunos disseram que o PIBID ou a RPH ajudaram muito a para que relacionassem pesquisa e ensino, seis alunos disseram que os auxiliou parcialmente; 12 alunos responderam que a experiência foi muito positiva e quatro responderam que ape-

8 Pergunta subdividida em: Ajudou a prática em sala de aula; Foi necessária para ter uma bolsa de estudos; Auxiliou na relação pesquisa-ensino; Foi uma experiência positiva; Fez com que tudo o que foi visto no curso até o momento, se colocasse na relação com o fazer na escola; Me ajudou a escolher ser professor de História; Foi uma autoavaliação de minhas habilidades para ser professor. Com as respostas: muito pouco, pouco, mais ou menos, bem suficiente e muito.

nas positiva. Um aluno disse que tais programas fizeram “com que tudo o que foi visto no curso até o momento, fosse posto na relação com o fazer na escola”, mas as demais respostas demonstraram a fragilidade deste ponto, exigindo de nós, formadores de professores, o objetivo de retrabalhar o curso como um todo, de forma a organizá-lo para dar condições de o aluno articular todas as disciplinas “teóricas” e de “conteúdo” com as chamadas “de ensino”. Grande parte dos alunos (46,67%, correspondente a sete estudantes) entendeu que a experiência do RPH ou do PIBID ajudou a perceberem que querem de fato prosseguir com a profissão de professor; 11 alunos consideraram que “*foi uma autoavaliação de minhas habilidades para ser professor*” e seis disseram que isso ocorreu relativamente.

Sobre as maiores dificuldades da regência na questão 9^o, a mais marcada, levando em conta que um aluno poderia responder sobre várias dificuldades, foi a “falta de recursos didáticos (por exemplo: mapas) ou *Datashow*, ou ainda, sala de vídeo satisfatória” com cinco alunos; para sete alunos foi “lidar com o tempo da aula (ou sobrava tempo ou faltava)”, o que pode ser considerado “normal”, pois grande parte dos graduandos nunca tinha ministrado aulas; dois alunos responderam “a indisciplina em sala de aula”; três alunos responderam “ter segurança no conteúdo a ser ministrado”; dois alunos “lidar com algum funcionário da escola (diretor, pedagogo, professor)”; quanto a “produzir as avaliações e atividades”, “biblioteca insatisfatória” e

9 Minhas maiores dificuldades nas aulas-regência foram..., com as opções de respostas: A indisciplina em sala de aula; Ter segurança no conteúdo a ser ministrado; Lidar com o tempo da aula (ou sobrava tempo ou faltava); Produzir as avaliações e atividades; Lidar com algum funcionário da escola (diretor, pedagogo, professor); A violência em sala de aula; O desrespeito dos alunos para comigo; Livros didáticos disponíveis para todos os alunos; Biblioteca insatisfatória; Problemas com acessibilidade; Falta de recursos didáticos (por exemplo: mapas) ou *Datashow*, ou ainda, sala de vídeo satisfatória. Com as respostas: muito pouco, pouco, mais ou menos, bem suficiente e muito.

“problemas com acessibilidade” um aluno cada as marcou. Não foram marcados pelos alunos: “a violência em sala de aula”, “o desrespeito dos alunos para comigo” e ter “livros didáticos disponíveis para todos os alunos”.

Estes tipos de resposta nos fazem pensar na realidade escolar onde estes discentes atuaram e que não apresentavam problemas significativos, pois consistiam em escolas que mesmo sendo consideradas “periféricas” eram bem organizadas e estruturadas, com alunos de condição socioeconômica menos vinculada à pobreza, e, conseqüentemente, à violência¹⁰. Contudo, também nos fez refletir sobre uma possível contradição: de um lado, priorizou-se a ideia de que o professor deve ser INVESTIGADOR ou PESQUISADOR, do outro, a preocupação em saber lidar com recursos didáticos, o que seria próprio do professor MEDIADOR, e com o tempo da aula, algo que é do professor EXPOSITOR. Esta “contradição” pode significar que o fazer do professor é sempre híbrido, ou seja, se mobiliza em diversas faces para ensinar, ou então, em uma hipótese mais negativa, que nosso futuro professor não está conseguindo acoplar o discurso renovador com a sua prática, ainda enraizada no tradicional.

Na questão 10¹¹, procuramos apreender o que os alunos entendiam como História, por isso esta pergunta foi vinculada às outras sobre o papel do professor de História. As mais assi-

10 Não faremos referência ao nome de alunos da graduação ou da escola básica, ou ainda, das escolas trabalhadas, por uma questão de ética na pesquisa com seres humanos.

11 Qual o papel social da escrita e do ensino de História para você? Com os subitens: Compreender o presente estudando o passado; Compreender outra cultura, outro grupo social, do passado e do presente; Desnaturalizar concepções consagradas; Homenagear os mortos; Buscar lições do passado para o presente, fazendo um futuro melhor; Estudar o passado pelo que ele foi; Deleitar o público com uma boa escrita ou ensino; Entender-se como pessoa (identidade) e o outro (alteridade); Contextualizar cada época histórica; Criar empatia com outros seres humanos; Criar a criticidade para intervir na realidade para mudá-la. Com as respostas: muito, mais ou menos e pouco.

naladas como MUITO foram: “criar a criticidade para intervir na realidade para mudá-la” e “compreender outra cultura, outro grupo social, do passado e do presente” com 17 alunos cada, isto é, quase a totalidade dos respondentes (respostas cruzadas). A primeira frase era e é comum nos textos que têm como base o educador Paulo Freire, e a segunda, vem sendo usada desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de meados da década de 1990, cujo objetivo seria valorizar a diversidade por meio da concepção de multiculturalismo. A seguir: “criar empatia com outros seres humanos” e “desnaturalizar concepções consagradas” foram marcadas como muito por 15 alunos cada, sendo a primeira, inspirada em Peter Lee, educador inglês que trabalhou com a educação histórica, e a segunda, com pesquisadores que usaram Foucault como referencial, por exemplo, Durval Muniz Albuquerque Júnior no texto “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História?” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012). As mais marcadas como POUCO, foram: “homenagear os mortos”, expressando um dos componentes da concepção de Michel de Certeau sobre a História, com 11 alunos, e “estudar o passado pelo que ele foi”, compreensão atribuída à Ranke, com cinco alunos.

As respostas demonstraram que os alunos recorreram aos textos discutidos em sala de aula ou nas reuniões do RPH e PIBID, como é o caso do texto de Durval Muniz Albuquerque Júnior, que procura historiar a função da escrita e do ensino da História. Os textos de Peter Lee também são bastante discutidos na graduação, no sentido de gerar reflexão sobre como podemos construir uma forma especificamente histórica de ler o mundo (literacia histórica). Mas vale ressaltar que as questões foram confeccionadas levando em conta os mesmos autores. Nestes textos, se critica a ideia do ensino e da aprendizagem histórica como uma mera “transposição didática”, embora ainda

tenhamos obtido respostas com este princípio, qual seja, de que tudo o que é visto/ensinado na graduação deve ser disposto na Educação Básica de maneira mais simplificada, porém notamos como mensagem nuclear a ênfase nas representações dos licenciandos quanto às demandas de um o professor conscientizador e investigador.

Entendemos que a ideia de “transposição didática” não deveria ser superestimada como ênfase na ciência de referência, como se para ensinar História fosse suficiente saber a História para então repassá-la em sala de aula de forma didática. Nesse entendimento, o professor deveria ser um simples MEDIADOR, que populariza o saber histórico e acadêmico. O problema deste tipo de transposição didática é que, na intermediação, é ainda o professor que tem o domínio sobre um saber pronto, distanciando-se da premissa de construção dos princípios, tanto do próprio professor como do aluno.

Ainda sobre a “transposição didática”, logicamente, os conhecimentos específicos da ciência de referência são fundamentais para a formação docente, na medida em que a História baseada em parâmetros científicos e a ensinada são inseparáveis, pois os processos de cognição e de explicação histórica não podem ser vistos fora da sua epistemologia. Há que se distinguir dois tipos de “transposição didática”: 1) como concepção que reduz o trabalho do pedagogo em “arranjar os métodos, de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e melhor possível a maior porção da ciência de referência” (CHERVEL, 1990, p. 181); e 2) o que procura a realização em sala de aula da própria atividade do historiador (SCHMIDT, 1997). Este autor explicou que a transposição didática do fazer histórico “pressupõe, entre outros procedimentos, que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica” (SCHMIDT, 1997, p. 59), o que não poderia ser confundido com método de aprendi-

zagem, com técnica como ferramenta útil no processo de ensino-aprendizagem, com material para ação didática e nem com estratégia de ensino, mas significaria “a problematização, o ensino e a construção de conceitos, a análise causal, o contexto temporal e o privilégio da exploração do documento histórico” (SCHMIDT, 1997, p. 59). Este meio de ver a aprendizagem histórica se coaduna com o de Isabel Barca, quando ela fala de aula-oficina, por nós considerada a mais condizente com a construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Na aula-oficina o professor é INVESTIGADOR em vários aspectos, mas, principalmente, quando procura compreender os saberes prévios dos alunos para então poder planejar a sua aula. Enquanto que a pergunta-base nas pesquisas mais tradicionais sobre ensino de História estava centrada em como motivar os alunos na aprendizagem de História, ou em como utilizar estratégias/recursos didáticos para atingir bons resultados, ou ainda, em quais as atividades didático-pedagógicas de um ensino de História de sucesso, a problemática posta por Barca, corre no sentido de responder sobre como os alunos compreendem a História (BARCA, 2009), e mais: sobre para que serve aprender História.

Os conhecimentos prévios dos alunos, apresentados na pesquisa, permitiram uma reavaliação do planejamento das aulas de História, pois visaram potencializar a aprendizagem, consistindo em marcos onde eles darão significados aos conteúdos históricos escolares (ABUD, 2005)¹². Este professor investigador, para mobilizar a aula construindo o conhecimento histórico, precisaria não só saber o que ele pensa sobre determinado tema, mas conhecer seu aluno: quem ele é, o que pensa, quais são suas demandas, seu universo sociocultural, etc.

12 De certa forma, foi o que fizemos: ter acesso ao que pensam residentes e pibidianos para poder ressignificar nossas metas como formadoras de docentes.

O professor investigador também ensina a investigar, ou seja, transpõe para a sala de aula o método do historiador, a pesquisa, a análise e a problematização das fontes históricas. Desenvolver nos alunos uma compreensão contextualizada do passado pressupõe o trabalho com as fontes históricas, pretendendo a internalização da metodologia do historiador para o entendimento da realidade (BARCA, 2004). É neste procedimento, que reside a articulação tão falada entre pesquisa e ensino, que expressa a formação do profissional da História, como historiador e professor.

Considerações finais

Avaliamos, por meio de nossas reuniões, junto aos residentes e pibidianos, que seus relatos se aproximam muito das respostas ao questionário. Talvez a única dissonância entre o que foi respondido nele e a prática, tenha sido o uso do livro didático, pois presenciamos a preocupação dos estudantes em saber como o livro didático tratava o tema que deveria ser explorado em sala, nas suas aulas-regências. Portanto, o livro didático ainda é importante para o fazer do professor, principalmente, para os iniciantes, mesmo que se diga o contrário.

No geral, vimos de modo subentendido uma visão do que seria – teoricamente – o ensino de História ideal, ministrado pelo professor de História também ideal, no contraste com a realidade da sala de aula: problema com a falta de recursos didáticos, especialmente, o tecnológico, bem como o que chamam de indisciplina do aluno, etc. O “choque com a realidade” pode causar no licenciando a sensação de que as expectativas, objetivos e necessidades preliminares em relação ao ofício e as suas primeiras experiências, encontram-se em desarmonia. Daí a possível retomada de modelos pedagógicos denominados tradicionais, a busca na memória escolar pessoal do “modelo de mestre” ou do “modelo de aula” que parecia funcionar.

Em momentos de nostalgias conservadoras, muitas vezes relacionadas ao que nunca aconteceu, também podemos mobilizar modos de pensar e de fazer do passado, porém, aproveitando os parâmetros da educação para a cidadania de uma sociedade mais justa e igualitária. No combate às ideias limitadoras da democracia, Paulo Freire, por exemplo, pode ser retomado como referencial de “renovação”.

Contudo, afirmamos que tanto o RPH quanto o PIBID, são espaços onde tal discrepância entre o ideal e o real pode ser posta à prova e se não for propriamente resolvida, precisa ser enfrentada. São programas que deveriam ser renovados e potencializados, por objetivarem, como os próprios licenciandos disseram, uma abordagem crítica da sociedade, de modo a otimizá-la do ponto de vista da cidadania e/ou da democracia.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez., 2005.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História? *In*: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.
- BARCA, Isabel. 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.
- BARCA, Isabel. Investigação em educação histórica em Portugal: esboço de uma análise. *In*: BARCA, Isabel; SCHMIDT, M. A. (Orgs.). **Educação histórica: investigação em Portugal e Brasil**. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho, 2009.
- BRASIL. EDITAL DE CONVOCAÇÃO 04/2015 – CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, 2018.