

O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE TRAJETÓRIAS E EPISTEMOLOGIAS: O DESAFIO COTIDIANO DE ARTICULAR TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA¹

Miriam Hermeto²
Mateus Henrique de Faria Pereira³

Introdução

Este artigo compõe um conjunto de reflexões acerca das práticas de formação de professores engendradas no âmbito do curso de licenciatura em história da Universidade do Estado de Minas Gerais/ Fundação Educacional de Divinópolis – UEMG/ FUNEDI, entre 2002 e 2009. Um dos eixos do trabalho então realizado era a proposta de desenvolvimento de um artigo monográfico⁴, que, pré-formatado em quatro capítulos e cujos temas sistematizavam as discussões realizadas ao longo de todo o curso de Estágio⁵, foi concebido como um instrumento de reflexão sobre a experiência⁶, simultaneamente, objeto da própria experiência.

¹ Agradecemos os comentários, críticas e contribuições dos colegas Gisella Amorim Serrano, Marcelo Abreu, Virgínia Buarque e Pablo Lima.

² Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais. E-Mail: <miriamhermeto@gmail.com>.

³ Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto. E-Mail: <matteuspereira@gmail.com>.

⁴ No artigo monográfico, o primeiro capítulo era um memorial, no qual os alunos apresentavam uma narrativa de caráter reflexivo sobre a sua vida e, especificamente, sobre sua trajetória no curso de licenciatura. O segundo, um capítulo mais teórico, no qual se discutiam as relações entre o saber histórico e o saber histórico escolar, com base na bibliografia de referência adotada no curso. O terceiro era um capítulo que visava articular as discussões teóricas sobre o livro didático e as vivências do estágio, pois que versava sobre os usos dos impressos didáticos na escola-campo. Finalmente, um quarto capítulo propunha a produção de material didático de história para a educação básica, a partir de uma referência teórica sobre o tema. Em um artigo publicado anteriormente, apresentamos mais detidamente essa estrutura e os resultados gerais do trabalho desenvolvido com os professores de história em formação na instituição em foco. Cf. PEREIRA, Mateus Henrique de Faria & HERMETO, Miriam. “Encruzilhadas na Formação de Professores de História. Experiência e pobreza?” In: FONSECA, S. G. (org.). *Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas: Átomo & Alínea, 2009, p. 73-102.

⁵ É importante ressaltar que, no currículo vigente para os ingressantes entre 2001 e 2003, a disciplina *Estágio Supervisionado: Pesquisa e Prática Pedagógica* não era responsável apenas pelo acompanhamento do estágio nas escolas de educação básica, mas também por toda a carga teórica relativa ao Ensino de História no processo de formação de professores. No outro formato de currículo, as discussões teóricas realizadas nos quatro primeiros semestres nas disciplinas de *Prática de Ensino de História*, eram a base para as observações dos *Estágios Supervisionados* nos semestres seguintes. Com a mudança de currículo, embora o artigo monográfico fosse escrito, formalmente, nos quatro últimos semestres, os temas e os problemas que o compunham eram teoricamente discutidos ao longo de todo o curso.

⁶ “A intermediação didática se dá sobre o sentido atribuído à experiência e não sobre a própria

Com esta proposta, esperávamos superar o modelo clássico de “relatórios de estágios”, bem como as representações e vivências do estágio supervisionado como algo burocrático, apenas uma exigência legal ou um pré-requisito para a obtenção do diploma. Pretendíamos levar os alunos a refletirem, por meio de “práticas de (re)escritura” sobre as práticas cotidianas que compuseram os seus anos de formação.

Desta forma, a proposta do artigo monográfico, de maneira geral, permitiu-nos investigar uma série de práticas cotidianas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de história, na universidade e no âmbito da educação básica. Algumas delas, próprias do universo dos graduandos: os estudantes de história, para cumprir o roteiro apresentado, precisavam refletir sobre as práticas mais cotidianas, que desenvolviam na condição de alunos: assistir aulas todos os dias, “seguir” uma disciplina na graduação, produzir trabalhos de fim de semestre, avaliar a atuação de seus professores, acompanhar as turmas no estágio supervisionado e planejar atividades didáticas de regência, entre outras. De nossa parte, o corpo docente, ao orientar os estudantes na (re)escritura, precisamos refletir sobre práticas cotidianas do “fazer docente”: planejar e executar um curso, selecionar conteúdos a lecionar e a abordagem para cada um deles, sistematizar uma área de conhecimento em um departamento universitário, orientar a produção de um texto acadêmico, conduzir o processo de aprendizagem de professores em formação, etc.

Mas foram justamente as práticas de (re)escritura que permitiram articular cotidianidade e reflexão. Sem menosprezo de qualquer das duas dimensões e compreendendo-as como igualmente importantes na trajetória do professor em formação, pautamo-nos, entretanto, na concepção de que

A importância da reflexão sobre os processos de elaboração do saber escolar e de mobilização dos saberes pelos professores precisa receber atenção e ser objeto de análise que articule teoria e prática. A prática pela prática não permite avanços, e sim a reprodução de modelos. O saber da experiência sem reflexão teórica apenas reproduz fazeres acriticamente.⁷

À medida em que os estudantes descreviam e avaliavam suas diferentes práticas cotidianas por meio da palavra escrita, eram instigados a adensar o seu diálogo com as teorias (da história, da educação e do ensino de história) pelas intervenções dos professores orientadores. E reescreviam suas práticas cotidianas, no tempo diacrônico do curso de graduação, percebendo os diferentes significados que a

experiência, pois esta nós não conseguimos repetir, somente recordar, e está já configura uma interpretação[...]. A experiência na cotidianidade é impossível de ser pensada sem a tradição, por meio da qual as experiências são intermediadas como conhecimentos, regras e motivações”. DIEHL, Astor Antônio. “Experiência e sentido: considerações sobre os campos de trabalho para a didática da história”. In: ZARTH, Paulo Afonso *et alli* (orgs.). *Ensino de história e educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004, p. 43-45.

⁷ MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2007.

elas poderiam atribuir. A intenção era a de fazê-los refletir sobre como as práticas cotidianas, muitas delas comuns a todos, compuseram suas trajetórias individuais – e, neste sentido, como elas se constituíam em experiências.

Em função de nosso objeto de estudos, portanto, trabalhamos com uma concepção de “práticas cotidianas” alargada, no que se refere à formulação inicial de De Certeau (1994)⁸, porque o nosso objeto de pesquisa – a formação de professores – escapa à lógica binária do tipo “forte” x “fraco”, “dominado” x “dominador”⁹. O que nos interessa é adentrar nos limites e contradições das práticas por meio de uma estratégia de reflexão pontual sobre elas, qual seja, a produção de uma *trajetória* por meio da escritura de um artigo monográfico.

De acordo com as proposições de De Certeau (1994), a noção de trajetória auxilia a refletir sobre um “movimento temporal no espaço”, ou seja, uma dinâmica de permanências e transformações. Segundo o autor, a trajetória já constituída não deve ser reduzida a um traçado, um gráfico ou qualquer outra representação que propicie uma visão geral do processo, destituindo as ações de suas especificidades e de seu poder de realização. Representações desse tipo podem dar a falsa impressão de que é possível tomá-las pelas diferentes operações realizadas ao longo do processo.

Partindo dessa proposição, nossa atenção, neste texto se volta para o exame de uma das operações que marcaram a constituição das trajetórias durante a produção do artigo monográfico: a construção de um planejamento didático e de uma sequência de ensino (material didático) com vistas a implementá-lo.

A avaliação das atividades realizadas com as turmas que ingressaram entre 2000 e 2005 apontava que os estudantes enfrentavam dificuldade em articular teoria, metodologia e ensino de história, especialmente na elaboração de planejamento didático e produção de material didático. Observou-se uma grande dificuldade em articular uma de suas práticas cotidianas como estudantes de graduação – a reflexão teórico-metodológica – a uma das que viria a ser protagonista de seu cotidiano docente – o planejamento das atividades de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, nosso “estudo de caso” pretende ser uma reflexão sobre uma prática de formação destacando a sua singularidade. E na esteira desse tipo de *démarche*, pretendemos contribuir para mostrar que a análise de um “caso” é um tipo de prática científica que é mais do que um exemplo. É uma forma de pensamento e uma forma de argumentação sobre a singularidade a fim de verificar “a implicação recíproca entre a articulação de uma teoria e o desenvolvimento de uma pesquisa”¹⁰.

⁸ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

⁹ Urfalino (1981) reflete sobre o fato de que as proposições de Michel de Certeau sobre as práticas cotidianas nascem do questionamento sobre as operações ordinárias de homens supostamente condenados à passividade e à disciplina, concluindo acerca das irreduzibilidades destas práticas aos “dominadores”. In: URFALINO, Philippe. “La mémoire et l’oubli: L’invention du quotidien”. *Esprit*, n. 51, mar./1982, p. 136-146. Ver, também, PEREIRA, Mateus. H. F. & SARTI, Flávia M. “A leitura entre táticas e estratégias? Consumo cultural e práticas epistolares”. *História da Educação (UFPE)*, v. 14, 2010, p. 195-218.

¹⁰ PASSERON, Jean-Claude & REVEL, Jacques. “Penser par cas: raisonner à partir de singularités”. In: PASSERON, Jean-Claude & REVEL, Jacques (dir.). *Penser par cas*. Paris: EHESS, 2005, p. 43-44.

A Mudança de Rota: Reforma Curricular e Adequação do Estágio Supervisionado

No ano de 2004, o Curso de Licenciatura em História da UEMG/ FUNEDI passou por uma reforma curricular, que teve implicações importantes na dinâmica do estágio e na carga teórica relativa ao campo do Ensino de História. Julgamos fundamental apresentar ao leitor algumas informações acerca da alteração da estrutura curricular, que permitem pensar nas mudanças da trajetória do próprio curso e tiveram implicações sérias no que tange à cotidianidade do trabalho específico de formação de professores. Juntamente com a avaliação da experiência dos quatro anos de orientação anteriores, a modificação curricular implicou uma alteração no tempo destinado e na forma de orientar a confecção do último capítulo do artigo monográfico.

A disciplina *Estágio Supervisionado: Pesquisa e Prática Pedagógica* foi extinta e foram criadas outras: *Prática de Ensino de História* (I a IV, entre o primeiro e o quarto períodos); *Seminário Temático de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado* (ambas de I a IV, entre o quinto e o oitavo períodos).

Nas quatro disciplinas *Prática de Ensino*, os conteúdos teóricos de História da Educação e Ensino de História seriam ministrados, em combinação com atividades práticas a eles relacionados. Ao longo dos quatro semestres, as ementas previam – e os programas de curso desmembraram o conteúdo – o tratamento de temáticas tais como: a função social da escola; a história do ensino de história; os currículos de história no Brasil; as relações entre saber histórico e saber histórico escolar; a produção e os usos de livros didáticos; o planejamento de ensino de história na educação básica.

As disciplinas *Seminário Temático de Prática de Ensino* apresentavam ementa única, com o

*[...] propósito [de] abordar interdisciplinarmente temáticas que possibilitem reflexões convergentes às diversas disciplinas que compõem o curso. Nesse sentido, privilegiarão estratégias indispensáveis ao trabalho interdisciplinar, articulando-se em torno de discussões da prática de ensino, demandadas pelo próprio corpo discente e/ou definidas pelo conjunto de professores.*¹¹

Algumas temáticas a serem trabalhadas eram já indicadas no Projeto Pedagógico do curso. Como essas disciplinas eram concomitantes à realização do *Estágio*, a equipe de professores responsável optou por adotar a primeira das temáticas como base para todas elas: “Os Estágios Supervisionados: método, crítica e operacionalização interdisciplinar”. Dessa maneira, os *Seminários Temáticos de Prática de Ensino* dariam suporte às atividades desenvolvidas no *Estágio Supervisionado*, proporcionando momentos de reflexão e análise mais constantes, bem como uma maior articulação entre teoria e prática na formação de professores.

¹¹ ISED/ FUNEDI/ UEMG. *Projeto Pedagógico do Curso de História*, 2004 (digit.), p. 7.

Além disso, outra temática específica seria, a cada semestre, contemplada nos programas de curso das disciplinas de *Seminário*.

O artigo monográfico continuou sendo a proposta de trabalho de conclusão de curso em vigor, seguindo o mesmo formato de quatro capítulos, com os mesmos temas. Estes, já discutidos nos primeiros quatro períodos em *Prática de Ensino de História*, a partir do 5º período passariam a ser analisados com enfoque nas vivências dos alunos nas escolas-campo de estágio. Articulando a teoria, as práticas realizadas na universidade e a experiência na escola de educação básica, a redação do artigo monográfico seria orientada tanto nos *Seminários Temáticos* quanto na carga horária destinada à orientação em *Estágio Supervisionado*.

Nesse contexto, entre outras, a confecção do quarto capítulo do artigo monográfico sofreu algumas alterações com relação ao modelo anterior. Manteve-se o formato do capítulo e a sua orientação teórico-pedagógica (que será apresentada no próximo item), mas, em função das dificuldades observadas com as turmas anteriores¹², foram feitas duas modificações básicas.

A primeira, relativa ao tempo designado para a confecção do material didático: em vez de este trabalho ser realizado no meio do curso, passou-se a destinar os dois últimos semestres, em parte da carga horária das disciplinas *Seminário Temático III e IV*, para a produção do material didático. Neste momento, os alunos já tinham cursado a maior parte das vulgarmente chamadas “disciplinas de conteúdo”, o que lhes dava a possibilidade de produzir material didático sobre os mais diversos contextos históricos, a partir de historiografia atual¹³.

Além disto, a fim de introduzir a discussão sobre os documentos de orientação curricular da Rede Estadual de Ensino, na qual boa parte dos alunos atua após a conclusão da licenciatura, em lugar de deixar livre a definição de tema, instituiu-se a obrigatoriedade de os alunos escolherem um tópico do Conteúdo Básico Comum (CBC)¹⁴ de História para Ensino Fundamental como tema do material didático que iriam produzir.

A direção: A Produção de uma Sequência de Ensino

Para tratarmos das dificuldades que os alunos enfrentaram na redação do material didático que comporia o último capítulo do artigo monográfico, é necessário explicarmos, em linhas gerais, a natureza da proposta.

¹² Para uma breve avaliação dessas dificuldades, ver PEREIRA, Mateus Henrique de Faria & HERMETO, Miriam. “Encruzilhadas na Formação de Professores de História. Experiência e pobreza?” In: FONSECA, S. G. *Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas: Átomo & Alínea, 2009, p. 92-93.

¹³ A esta modificação, somou-se outra, derivada da política institucional da UEMG/FUNEDI. No primeiro semestre de 2009, as disciplinas *Seminário Temático de Prática de Ensino I e III* foram ministradas conjuntamente, congregando numa mesma turma alunos de 5º e 7º períodos. No segundo semestre, essa turma permaneceu formada, com alunos de 6º e 8º períodos, nas disciplinas *Seminário Temático de Prática de Ensino II e IV*.

¹⁴ Os CBCs são as orientações curriculares oficiais da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, desde o ano de 2004. Cf. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Conteúdo Básico Comum – CBC. História. Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.ASP?token=&usr=&ID_OBJETO=23967&ID_PAI=23967&AREA=AREA&P=T&id_projeto=27>.

A demanda de produção de material didático, orientada pelos professores do curso de licenciatura, foi uma constante, embora dispersa, ao longo da existência do curso. Os alunos afirmavam, constantemente, dificuldade na produção de provas e roteiros de atividades na escola-campo, quando estes lhes eram solicitados. Além disso, mostravam dificuldades em analisar impressos didáticos (proposta do terceiro capítulo do artigo monográfico), em grande medida, derivada da incompreensão dos recursos que estes deveriam apresentar para alunos de Educação Básica.

Diante disso, optamos por trabalhar com a produção de material didático com base na elaboração teórica de AGUIAR Jr. (s/d) sobre o planejamento de ensino¹⁵. Em diálogo com teóricos da educação, como Antoni Zabala¹⁶, e com a teoria cognitiva de Jean Piaget, o autor considera que há três esferas de planejamento de ensino – o currículo, um tópico de conteúdo e uma aula – e desenvolve o seguinte conceito:

Uma seqüência de ensino é um conjunto organizado e coerente de atividades abrangendo um certo número de aulas, com conteúdos relacionados entre si. Nossa unidade para o planejamento do ensino não será, portanto, a atividade de ensino considerada isoladamente, mas sim como cada atividade participa de um processo de construção de sentidos numa dada seqüência de ensino. Essa distinção é importante, pois uma mesma atividade pode cumprir papéis distintos dependendo de sua posição na sucessão temporal de eventos numa dada seqüência.¹⁷

Nesta concepção, a *seqüência de ensino* propõe a articulação de atividades entre si, cada uma delas cumprindo uma função na construção conhecimentos por parte dos alunos e de atribuição de sentidos ao conteúdo formal das disciplinas. Quatro são os tipos de atividades propostas, cada uma compondo uma etapa no processo de ensino-aprendizagem: 1) problematização, com a dupla função de sensibilizar os alunos para o estudo do tema e permitir ao professor identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca dele; 2) desenvolvimento da narrativa, que se compõe da apresentação de versões da disciplina de referência acerca do tema em estudo; 3) aplicação de conhecimentos, que consiste na apresentação de problemas cognitivos que os alunos devem resolver, mobilizando conhecimentos construídos anteriormente; 4) reflexão sobre o que foi apreendido, que propõe que os alunos elaborem uma síntese acerca do que foi estudado.

¹⁵ Este material foi produzido por encomenda da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG), para compor a bibliografia a ser discutida no Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP), a partir do ano de 2005. Assim sendo, opera com conceitos próprios dos documentos de orientação curricular desta rede de ensino, tais como “tópicos”, “eixos temáticos”, etc. AGUIAR JR., Orlando. *Projeto Escolas-Referência, Módulo 2: o planejamento do Ensino*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, s./d.

¹⁶ Cf. ZABALA, Antoni. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

¹⁷ AGUIAR JR., *Projeto Escolas-Referência...*, p. 19.

Assim sendo, por natureza, a atividade proposta para o capítulo 4 do artigo monográfico pressupunha a articulação de teoria e prática, visto que os alunos deveriam relacionar conhecimentos de historiografia, teoria, metodologia e ensino de história na produção de material didático. Para cada etapa da *sequência de ensino*, um conjunto de conhecimentos deveria ser mobilizado, a fim de construir atividades que cumprissem a função atribuída.

Por exemplo, para escrever uma “problematização” consistente, os autores do material precisavam ter clareza quanto aos objetivos (geral e específicos) de toda a *sequência*, bem como domínio historiográfico e conceitual do que seria abordado. Ademais, precisavam construir estratégias que dialogassem com os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema – e, portanto, precisavam inferir quais eram eles – que não fossem baseadas meramente em perguntas diretas, do tipo “o que você sabe a respeito de...?”.

A elaboração do “desenvolvimento da narrativa” implicava o conhecimento amplo de fatos e conceitos relativos ao tema da *sequência*, bem como da historiografia sobre ele, a fim, inclusive, de fazer opção consciente quanto à abordagem que seria privilegiada no material. Era importante, também, identificar pontos que pudessem significar obstáculos cognitivos para os alunos, criando estratégias para ajudá-los a construir seu conhecimento.

A etapa de “aplicação de conhecimentos”, por sua vez, exigia que os autores tivessem domínio dos procedimentos de pesquisa histórica, pois exige a construção de um problema histórico a ser resolvido pelos alunos da educação básica, implicando, por exemplo, a leitura crítica de fontes e textos historiográficos.

Finalmente, a etapa de “reflexão sobre o que foi apreendido” exigia dos autores a clareza acerca do conteúdo selecionado e de qual tinha sido a sua abordagem no material. Sobretudo, clareza dos pontos chave para a compreensão de todo o processo histórico tratado na *sequência*, a fim de criar atividades com enunciados que levassem os alunos a sintetizar o conteúdo com critério – ao invés de atividades genéricas do tipo “escreva um texto narrando tudo o que você aprendeu sobre...”.

A rigor, apesar de o trabalho de Aguiar Jr. ser apresentado aos alunos apenas no momento da orientação para a redação da *sequência de ensino*, à exceção das questões cognitivas que ele apresenta, a necessidade de se estabelecer relações entre teoria, metodologia e as práticas do ensino de história na educação básica já era uma das bases da proposta de formação de professores no curso de licenciatura em história da UEMG/ FUNEDI. As disciplinas de *Prática, Seminário e Estágio* se fundamentavam nas ideias de que ensinar história é ensinar teoria e metodologia, mesmo não intencionalmente, e de que a teoria estrutura a subjetividade do historiador continuamente. Isto era feito tanto por meio da discussão de textos de referência, quanto de atividades orientadas (como a análise de livros didáticos e de currículos de história).

No que se refere às articulações entre teoria, metodologia e ensino de história, um autor de referência era Fernando Seffner (2000), cujo texto “Teoria, metodologia e ensino de História” era amplamente discutido durante o curso¹⁸. Nele, o argumento

¹⁸ SEFFNER, Fernando. “Teoria, metodologia e ensino de História”. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et. al. *Questões da teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Ed. Universidade/

central é que, muitas vezes sem perceber, todo professor baseia a sua prática pedagógica em concepções teórico-metodológicas sobre história e educação. O autor, por meio de exemplos práticos, inclusive, aponta que, em muitos casos, há descompasso entre as concepções declaradas pelos professores no discurso e aquelas com as quais eles, efetivamente, operam.

Apesar dessa discussão e da clareza do roteiro do artigo monográfico, a partir da produção sistemática das *sequências de ensino* pelos alunos ao longo dos anos de 2008 e 2009, pudemos identificar a permanência insistente, entre os alunos de graduação, da dificuldade de mobilização consciente dos conteúdos de teoria e metodologia da história nas atividades de planejamento do ensino.

Uma Dificuldade Entre as Práticas Discente e Docente: A Mobilização de Conhecimentos Teórico-Metodológicos na Produção de Material Didático

Com a turma que cursou as disciplinas *Seminário Temático e Estágio Supervisionado* em 2009, que combinava alunos de diferentes períodos e na qual a produção do capítulo 4 do artigo monográfico foi desenvolvida ao longo de dois semestres, foi possível observarmos possibilidades e limites da proposta. Além do acompanhamento sistemático da produção das *sequências de ensino* – cujas atividades foram reescritas três vezes¹⁹ – foi aplicado um questionário qualitativo para os alunos, com a intenção de verificar, sinteticamente, como eles avaliavam o processo.

Primeiramente, há que se considerar que o objetivo de começar a discutir o CBC foi atingido. Os alunos tomaram contato com os documentos oficiais, operaram com seus conceitos a fim de escolher os temas e, no segundo semestre, já com a segunda versão das *sequências de ensino* prontas, avaliaram os CBCs e sua recepção nas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais em debates na sala de aula, a partir de sua vivência no estágio.

O processo de reescrita das atividades foi bastante interessante e, é importante ressaltar, poucos alunos não fizeram progressos significativos. Em uma turma de 35 alunos, ao final do primeiro semestre apenas 3 não tinham compreendido ainda a demanda: a escrita de um material didático, elaborado a partir de seu planejamento inicial, que pudesse ser entregue nas mãos dos alunos de ensino fundamental. Estes ficaram apenas no nível do planejamento, entregando uma lista de intenções de atividades que poderiam ser desenvolvidas. Apesar disso, destaca-se que dois deles fizeram a seleção de textos e fontes históricas adequadamente, mostrando compreensão básica da proposta.

UFRGS, 2000, p. 257-288.

¹⁹ Nessa perspectiva, nossa pesquisa pretende trazer para o interior das reflexões da formação de professores questões que já têm sido trabalhadas no que tange ao universo da educação básica. Trata-se de construir articulações entre a história da cultura escrita e a história da educação. Ver, dentre outros: FRAGO, Antonio Viñao. "Cultura escrita e história da educação". In: TORNE, Emilia et alli (ed.). *Cultura escrita: nuevos retos, nuevas perspectivas*. Madrid: Universidad Carlos III, 2008; GÓMES, Antonio Castillo (dir.) & BLAS, Véronica Sierra (ed.). *Mis primeros pasos: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*. Gijón: Trea, 2008.

Uma das grandes possibilidades de aprendizagem para os professores em formação, que identificamos nesta atividade, foi a reflexão sobre a importância de o professor ter condições conceituais e técnicas para a produção de material didático. Isso pode ser constatado, por exemplo, nas respostas a duas das perguntas do questionário²⁰:

LDC – Aprendi principalmente a elaborar questões que não estejam tão explícitas para o aluno, questões que buscam levar o aluno a pensar e a refletir sobre o tema.

MOF – Ir além do conteúdo, conhecer sua [do material didático] estrutura.

SLPM – [Aprendi a] elaborar questões para alunos. A organizar conteúdos para repassar para os alunos.

Uma outra possibilidade de aprendizagem consistiu na compreensão dos processos cognitivos dos alunos para os quais iriam lecionar quando se tornassem professores, o que foi apontado por alguns alunos:

KRA – Foi importante elaborá-la para compreender todo o processo didático, de construção do conhecimento e como aplicá-lo na sala de aula.

VBJ – [Aprendi a] Elaborar uma sequência de ensino. O que é muito importante. Pois a gente aprende como os alunos aprendem, assim a gente pode ensinar de forma com que os alunos aprendam.

VRS – Aprendi como fazer uma sequência de ensino, que pontos devem ser privilegiados, o que se pode pedir ao aluno e também o que se pode esperar de sua compreensão. (...) Acho que foi importante para testarmos nossa empatia. Conseguir nos colocar no lugar dos alunos.

Uma das observações mais interessantes que fizemos foi o descompasso entre a mobilização dos conhecimentos teórico-metodológicos pelos alunos e a consciência de que isso estava sendo feito. Ou, ainda, entre a mobilização de procedimentos teórico-metodológicos e a identificação destes como elementos ligados à pesquisa histórica.

De maneira geral, os alunos que melhor utilizaram os procedimentos de pesquisa na construção de atividades de leitura de fontes foram o que haviam passado por um processo de iniciação científica em projetos de pesquisa orientados por

²⁰ As duas perguntas são: 1) Objetivamente, identifique o que você aprendeu ao elaborar a sequência de ensino?; 2) Você acredita que a elaboração de uma sequência de ensino, ao longo do ano de 2009, contribuiu para a sua formação como professor? Justifique sua resposta.

professores²¹. Nessa condição se enquadraram, por exemplo, os 3 alunos que não precisaram reescrever nem uma parte do material ao final da segunda versão.

Entretanto, neste grupo de bolsistas e ex-bolsistas, não houve coincidência entre os alunos que melhor realizaram essas atividades e os que identificaram ter mobilizado conhecimentos de pesquisa na confecção da *sequência de ensino*, o que pode ser verificado pelas respostas dadas às perguntas do questionário²². Três dos alunos que melhor realizaram as atividades, em suas respostas identificaram os conhecimentos de pesquisa apenas ao ato de procurar textos e conhecer novos conteúdos:

VRS – Além de aprendermos como montar uma atividade didática, realizamos uma pesquisa sobre o tema que propomos [sic].

RJS – Acredito que sim, pois nos levou a montar um conteúdo escolar a partir de um conhecimento de pesquisa.

GOF – Não precisei pesquisar muito para fazer a sequência, uma vez que já escolhi um tema muito familiar. Mas com certeza houve pesquisa. Ajuda a pesquisa, pois, como professores, não dominaremos todos os conteúdos, nem trabalharemos apenas com o que gostamos.²³

Por outro lado, alguns dos alunos desse grupo de bolsistas (ou ex-bolsistas), não conseguiram mobilizar bem os procedimentos teórico-metodológicos na elaboração das atividades, mas souberam nomeá-los bem:

MBSO – Precisei pesquisar como trabalhar com imagens, músicas e outras fontes, precisei também buscar métodos para introduzir as teorias na unidade e tive que trabalhar bastante para fugir dos meus pré-conceitos a respeito das temáticas.

PSC – Ao lidar com fontes, sejam elas documentos, imagens e com diferentes livros para formação da sequência, desenvolvi o lado pesquisador, tendo que analisar o que melhor seria passado para os alunos.

Interessante notar: entre os alunos que não tinham passado pela iniciação

²¹ As duas turmas em questão foram beneficiadas com uma série de bolsas de iniciação científica, por meio de projetos dos professores tanto fomentados pela instituição, quanto em acordos com agências de fomento (CNPq e FAPEMIG). Assim, dos 27 alunos que responderam ao questionário, 13 tinham sido bolsistas em algum momento do curso.

²² Além das duas perguntas anteriores, havia a seguinte: 3) Montamos essa atividade de forma que fosse, simultaneamente, de formação de professor e pesquisador. Você acredita que isso aconteceu? Justifique sua resposta e, em caso positivo, identifique as competências de docência e as de pesquisa que você aprendeu e/ ou teve que mobilizar no processo.

²³ Os alunos identificados como RJS e GOF elaboraram a *sequência de ensino* sobre o tema de seu projeto de monografia.

científica fora da grade curricular, a predominância – quase exclusividade – foi da concepção de pesquisa como o ato de buscar informações, em vez de pensar a pesquisa histórica, como a construção de uma investigação sistemática que se relaciona ao trabalho com as fontes e com a construção de um objeto e/ou problema. Isso parece indicar que, quando o ato de pesquisar se refere ao ambiente escolar, os professores em formação mobilizavam apenas suas concepções mais senso comum, desvinculando-o das operações próprias da produção do conhecimento histórico.

A coincidência entre mobilização dos procedimentos de pesquisa e o reconhecimento deles enquanto elementos ligados à pesquisa histórica foi observada em apenas dois casos:

KRA – Sim, me senti de fato um tanto pesquisadora, porque tive de recorrer e buscar muitas fontes, de diversos tipos (gráficos, tabelas, ilustrações, fotos, textos, etc.) Já fazia isso antes, mas sem tanto vigor.²⁴

VBJ – [...] Além de pesquisar o conteúdo, tivemos que estruturá-lo para levá-lo aos alunos de maneira que eles interagissem com o tema.

Finalmente, foi significativa a dificuldade dos alunos, de maneira geral, para elaborar enunciados de questões e orientações de atividades que pudessem ensinar os alunos a ler fontes históricas em linguagens diferentes da escrita formal. Boa parte dos alunos, além de ter selecionado as fontes de maneira adequada ao tópico do CBC escolhido, soube identificar o que deveria levar os alunos de educação básica a “ler”. Entretanto, a condução dessa leitura em questões e atividades ficou, na grande maioria dos casos, superficial e pouco diretiva. Nesse aspecto, em boa parte temos que refletir também sobre problemas centrais da educação histórica nos cursos de graduação. O trabalho com fontes para além do texto escrito e maior cuidado com dimensões estéticas da história – e da existência – estão ausente na maior parte dos cursos que conhecemos. Como exemplo, segue uma das atividades de problematização apresentada para o tópico “Construção da identidade nacional: ‘branqueamento’ e elitismo”:

A arte sempre foi uma forma de interpretação do mundo. Por vezes, uma obra de arte sintetiza épocas e experiências vividas que através de palavras seriam difíceis de explicar. Uma das teorias que marcaram o final do séc. XIX até as primeiras décadas do séc. XX foi a teoria racista de “branqueamento” da população, representada no quadro Redenção de Cã, de Modesto Broccos: [foi inserido o quadro]

- *Descreva as personagens que estão do quadro.*
- *Em sua opinião, o que representa esse quadro?*

²⁴ Essa aluna possui graduação em Ciências Sociais e já exerce a atividade docente, como professora de história, há alguns anos.

Breve Análise Sobre o Descompasso Percebido

Seffner (2000) reflete sobre o descompasso entre as concepções declaradas pelos professores e as concepções com as quais eles operam, apontando que o discurso dos docentes costuma ser mais contemporâneo e correto, em termos historiográficos, do que a prática docente cotidiana. Na experiência de formação de professores aqui analisada, deparamo-nos com uma realidade inversa: o que pudemos verificar é que, em alguns casos, o discurso (escrito) sobre a prática cotidiana apresentou-se menos consistente, em termos teóricos, do que ela própria. A prática da (re)escritura da trajetória por parte dos estudantes nos permitiu observar, portanto, a sua dificuldade de operar, conscientemente, com teoria e metodologia da história no ensino da educação básica, relacionando conceitos e procedimentos próprios da pesquisa histórica à aprendizagem escolar. Trata-se, em poucas palavras, da dificuldade da “tomada de consciência” de que a história recorta o tempo, constrói entrelaçamentos com a memória e o esquecimento, de que ela se escreve²⁵.

Pensar e ensinar sobre a história é refletir sobre as aporias do tempo e da temporalidade. Assim, há dificuldades epistemológicas e até ontológicas que precisam ser enfrentadas para rompermos com uma concepção realista ingênua, que na maioria dos casos não conseguimos desconstruir na formação inicial do professor nos cursos de graduação. Brevemente, podemos dizer que tal fato se dá porque um “distanciamento da história com relação à vida é, na verdade, constitutivo do conhecimento histórico. A história introduz antes de mais nada maneiras de recortar o tempo que não são nem aquelas da conversação ordinária, nem tampouco as da narrativa literária”²⁶. Para o filósofo francês citado, essa distância, dada a complexidade da explicação histórica, é uma das principais responsáveis pela “hostilidade em relação ao ensino de história ou, pelo menos o que a torna tão pesada e suspeita”²⁷. Assim, além das questões pedagógicas e historiográficas é preciso pensar em um processo de formação que se (pre)ocupe com uma melhor reflexão teórica, inclusive, que esteja disposto a enfrentar a relação entre ensino de história e teoria da história. O sucesso recente das reflexões de Jörn Rüsen, na maioria das vezes com apropriações pouco críticas, nos indica que essa parece ser uma demanda crescente²⁸.

Assim, ao nos depararmos com a situação aqui analisada, fomos impelidos a refletir sobre uma questão grave: como auxiliar os nossos alunos, professores em formação, a “tomar consciência” – no sentido piagetiano²⁹, que implica a construção de um novo esquema mental – de suas concepções teórico-metodológicas de

²⁵ Cf. PROST, Antoine. “A história se escreve”. In: _____. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 235-252; RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

²⁶ RICOEUR, Paul. “O passado tinha um futuro”. In: MORIN, Edgar (org.). *A religião dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 370.

²⁷ RICOEUR, “O passado...”, p. 269.

²⁸ Cf. SCHMIDT, Maria Auxiliadora & BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2010.

²⁹ PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos; ADUSP, 1977.

história e da forma como as utilizam ao promover suas práticas docentes? Como fazê-los perceber a incongruência entre as suas práticas cotidianas de estudantes de um curso de graduação e a reflexão sobre elas, expressa por meio de suas práticas de (re)escritura da própria trajetória?

Marcelo Abreu, investigando questões próximas das nossas, sugere que ainda é preciso pensar sobre a representação negativa da aula – tanto na Universidade, como na escola básica – como um lugar de fabricação da história; e nas razões pelas quais a Universidade não relativiza como deveria a importância da memorização de conteúdos. Diante desses impasses, o autor sugere a necessidade de se repensar as formas como as ideias de aula e pesquisa se apresentam no processo de formação de professores nos cursos de graduação³⁰.

Uma outra solução possível para o problema encontrado parece, portanto, ser da alçada de ações próprias da Universidade e dos formadores de professores: transformar a aula de história em instante e instância de pesquisa, de presença do passado e “um espaço de compartilhamento”³¹. Daí a urgência em se criar condições para a emergência de professores da educação básica reflexivos e investigadores das suas práticas e dos contextos escolares.

Na mesma direção, Flávia Caimi considera que, “à medida que compreende o estatuto científico-epistemológico da sua área de conhecimento, o professor tem melhores condições de organizar os conteúdos escolares de modo que sejam compreensíveis aos seus alunos”³². Assim, segundo a autora, conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos não deveriam ser dicotomizados no processo de formação do professor.

De algum modo, nossa investigação sugere que tem havido alguns problemas nesse processo dialético de produção de sentidos para os conteúdos pedagógicos no processo de formação dos professores, dentre outros motivos, porque há sérias dificuldades na “compreensão” do “estatuto científico-epistemológico” da própria história, incluindo aí, dimensões cívicas, políticas, existenciais e éticas do ofício de professor de história. Assim, repensar a relação entre cidadania e ensino de história é também parte do processo para o qual estamos chamando a atenção³³. Afinal, “o ensino de história encontra, dessarte, sua missão mais destacada no estabelecimento da correlação substantiva entre a vida cotidiana do presente e o passado historicizado”³⁴.

³⁰ Cf. ABREU, Marcelo. “A oficina da história escolar: investigação, autoria e formação de professores de história”. IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. *Anais Eletrônicos*. Florianópolis: s.r., 2011.

³¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora & GARCIA, Tânia Maria. “A formação da consciência história de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história”. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, 2005, p. 299.

³² CAIMI, Flávia Eloísa. “Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História”. *Tempo*, v. 11, n. 21, 2006, p. 30.

³³ Cf. PAGÈS, Joan. “Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia”. In: FONSECA, Selva Guimarães & GATTI JR., Décio (orgs.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 17-31.

³⁴ MARTINS, Estevão C. de Rezende. “A exemplaridade da História: prática e vivência do ensino”. In:

Uma outra solução para as dificuldades encontradas parece ter sido apontada pelos próprios alunos em formação, na quarta pergunta de nosso questionário, que demandava sugestões para as próximas turmas. Muitos deles indicaram que a utilização das *sequências de ensino* elaboradas nas escolas-campo poderia ser uma prática interessante para identificar os limites e as potencialidades do material produzido. Cremos que é fato. E isso aponta para a necessidade de *negociação* com o universo de escolas-campo de estágio, em diferentes municípios e de diferentes redes, visando à construção de um espaço e orientação para o exercício efetivo da prática docente dos graduandos, professores em formação.

No que se refere às nossas práticas de educadores na Universidade urge repensamos as ideias de aula, formação, história e Universidade³⁵. Sem dúvida, desafios que passam também pela construção de uma nova prática cotidiana na formação docente – para professores orientadores e professores em formação. Prática cotidiana bastante complexa, pois que sistêmica.



FONSECA & GATTI JR., *Perspectivas do ensino...*, p. 87.

³⁵ Sobre estas questões ver, dentre outros, ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Marcia De Almeida, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012; e ARAUJO, Valdei Lopes de. A aula como desafio à experiência da história. In: GONÇALVES, Marcia De Almeida, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo de caso que tem como objetivo contribuir para as discussões relativas às “práticas cotidianas”, em dois contextos muito precisos: o da formação de professores de história e o da sua atuação na educação básica. As análises que se apresentam foram produzidas com base na comparação entre um questionário qualitativo aplicado para turmas de estudantes que realizavam estágio supervisionado e o material didático produzido por eles, que compunha o trabalho final da licenciatura. Os pontos centrais observados no estudo foram as dificuldades de mobilização de conhecimentos teórico-metodológicos na realização de atividades práticas de docência e as contradições entre discurso e prática na ação dos professores em formação. Tais conclusões nos remetem à reflexão sobre as dimensões cotidianas do ofício docente, em nível de graduação (os formadores de professores) e de educação básica (os professores em formação).

Palavras Chave: Ensino de História; Formação de Professores; Teoria da História; Metodologia da História; Planejamento Didático; Práticas Cotidianas.

ABSTRACT

This article presents a case study with the aim of contributing to discussions about “daily practices” in two very precise contexts: the formation of history teachers and the performance in basic education. The analysis presented were produced based on comparison of a qualitative questionnaire applied to a class of students who were realizing supervised training phase and the courseware produced by them, which composed the final paper of their teacher licensing course. The central points observed in the study were the difficulties in mobilizing theoretical-methodological knowledge in the execution of practical teaching activities and the contradictions between discourse and practice in the action of teachers during their formation. Such conclusions lead us to the reflection about daily dimensions in the teaching craft, in undergraduate level (formation of teachers) and in basic education (teacher formation).

Keywords: History Teaching; Teacher Formation; History Theory; History Methodology; Educational Planning; Daily Practices.

Artigo remetido para publicação a convite da Comissão Editorial de *Sæculum – Revista de História*.