

Enseñar, formarse, teorizar

Luis Fernando Cerri

Prática de Ensino na formação da reflexão didática do professor. A experiência da Licenciatura em História da UEPG

Introdução

Historicamente, a tarefa de promover a aproximação entre ensino e pesquisa, teoria e prática na formação do profissional de história é bastante mencionada, na mesma proporção em que tem sido difícil de realizar a contento. Para esta tarefa de estabelecer pontes, a reflexão didática é uma das noções mais importantes a considerar. Segundo Klaus Bergmann, a reflexão didática da história resulta da disposição e da atitude de pensar os conteúdos em função de seus condicionamentos e usos sociais, e projetar a pesquisa e o ensino da História como formas de intervenção da ciência especializada na vida prática (BERGMANN, 1990). Para que isso possa acontecer, impõe-se a uma autorreflexão da história sobre a cultura dentro da qual ela está inserida, mas também uma autorreflexão sobre as motivações e necessidades de orientação a que atende.

No âmbito específico da formação do professor de história, é preciso ter em conta o planejamento e promoção de múltiplos momentos para o exercício da reflexão didática espalhados pelo curso. Mais que isso, se estivermos valorizando a aproximação entre ciência e sociedade, a reflexão didática não poderia ser perdida ou esquecida ao longo da vida profissional dos formandos e graduados.

Os historiadores estudam, discutem e escrevem história. Ao praticar esses atos, várias operações se dão em série, e normalmente não são autoconscientes. É preciso parar e pensar sobre essas operações que subjazem à historiografia para que possam ser definidas e examinadas. Mesmo o historiador mais entusiasta de uma postura científica *a posteriori*, mesmo aquele que recusava completamente o fazer do saber histórico como ato de razão e ciência, em favor do império pretensamente objetivo das fontes e dos fatos, mesmo este trazia consigo uma concepção teórica que se reproduzia e se modificava ao longo da experiência da historiografia. A teoria da história é pressuposto e con-

Enseñar, formarse, teorizar

sequência da historiografia, e nesse trânsito de um a outro polo, pode gastar-se, agregar, crescer, transformar-se. A teoria pode subjazer e até mesmo não ser reconhecida como tal – quando o historiador identifica os fatos e documentos à própria história, que resta apenas escrever, por exemplo – mas também pode ser reconhecida e considerada, e nesse caso estamos diante da reflexão teórica relativa ao fazer historiográfico. Isso é comumente reconhecido na comunidade dos historiadores. Menos conhecido ou reconhecido é o elemento didático da operação historiográfica.

Tanto as facetas teórica e didática do trabalho do historiador já foram deixadas de lado por vertentes da historiografia que procuraram colar seu trabalho à ciência em suas concepções mais tradicionalmente modernas, ou seja, ganhar um espaço na constelação das ciências reconhecidas dentro do paradigma moderno, cartesiano, newtoniano e/ou metódico. Nesse paradigma, a teoria não merecia espaço por aproximar-se demasiadamente da atividade especulativa da filosofia, por distrair ou desfocar o nexos central da cientificidade da historiografia, que era o seu método, e por recolocar uma questão vencida, a da verdade histórica e das condições de sua produção e enunciação. Também a didática não deveria merecer espaço, pois aproximava perigosamente a atividade do historiador de gabinete, isolado do vulgo e da voragem do contemporâneo e suas paixões, da atividade do professor, envolvida com demandas ideológicas e educativas imediatas, e com a lida da puerilidade dos seus interlocutores.

A teoria, há várias décadas, já tem sido admitida pelo sisudo porteiro dos salões da cultura histórica acadêmica, é recebida com um aceno afável e chamada pelo nome. A didática por vezes é barrada na porta. Quando entra, é após longo e detido exame do porteiro, olhada de alto a baixo, e não poucas vezes se pede que ela sacuda o pó de giz e limpe os pés sujos de barro, e ainda que se comporte ao entrar no sagrado recinto, e de preferência que use outro nome. Quando, porém, tem herança a receber de polpudos editais de financiamento ou é chamada a opinar sobre os rumos da educação nas terras do príncipe, não raro é espancada, tem suas roupas roubadas e é fica desacordada na beira a estrada, enquanto outros vão receber sua herança ou seus postos de conselho. Para isso, nem se importam de levar também seus alfarrábios em que anota uma vida de pesquisas e trabalhos educativos. Dentro do salão, entretanto, tem encontrado progressivamente mais amigos sinceros entre os convivas, que reprovam as humilhações que o clube ainda a faz passar até que seja reconhecida. Nem tudo está perdido.

Enseñar, formarse, teorizar

Tanto a reflexão teórica quanto a reflexão didática são, portanto, inerentes à historiografia. Neste texto, destacamos a segunda. Para Klaus Bergmann (1990), a reflexão didática na história se caracteriza pelo objeto (referido ao ensino e à aprendizagem), pela preocupação com os conteúdos de ensino enquanto tema de análise e por investigar seu objeto do ponto de vista da prática da vida real. Esse movimento reflexivo essencial é o âmago da disciplina da didática da história, que é uma das frentes da teoria da história que investiga o que é, o que poderia e o que deve ser transmitido no que se refere à história, do ponto de vista da ciência (BERGMANN, 1990, p. 29). Ao pensar em ensino e aprendizagem, Bergmann não se restringe às paredes da sala de aula ou aos muros da escola, mas pensa em ensino e aprendizagem como todas as situações em que o conhecimento histórico é produzido, transmitido e assimilado.

Como a teoria da história, portanto, a reflexão didática é inerente ao trabalho do historiador, e pode ou não ser consciente, e receber ou não a devida atenção. O fato é que não há profissional de história sem reflexão didática. O que há é profissional inconsciente de suas concepções nesse campo, e geralmente, nesse caso, as concepções são bastante tradicionais e superadas. O padrão dessa perspectiva obsoleta é o esquema biunívoco em que, na divisão social de tarefas, o historiador/ academia produz o conhecimento que o professor/ escola transmite, e a comunicação se dá por um canal (de sentido único) de simplificação e adaptação da linguagem. Esse esquema não encontra nenhuma correspondência empírica na pesquisa educacional contemporânea, e ainda menos nos estudos atuais de historiadores sobre o ensino da história.

A escola não se reduz a ensino, a sala de aula não funciona assim, os professores e estudantes imaginados assim não existem. Mesmo assim, a representação do escolar como simplificação do acadêmico por meio de um canal deferente segue firme numa expressiva parcela da academia e do próprio sistema educacional. O profissional de história envolvido nessa representação concebe que a reflexão e a ação didática são delegadas a um profissional específico; assim, historiador historia e professor professa, o primeiro isolado das lides de comunicar-se com os não especialistas, e o segundo isolado das lides de perscrutar documentos e bibliografia técnica em busca da compreensão do real. O primeiro, aqui, fornece o sentido, enquanto o segundo fornece a comunicação. Ao invés, a comunicação da pesquisa acompanha o historiador em todo o seu trabalho. O que acontece é que o partidário (geralmente silencioso) dessa concepção tem

Enseñar, formarse, teorizar

como dialogante prévio, geralmente é apenas um arquétipo dos companheiros de corporação, partícipes de suas referências e jargão.

O esquema descrito acima é confortável e conveniente, mas ilusório. Em termos de proficiência do historiador, é relevante ter consciência dos parâmetros da própria reflexão didática, dada a dimensão comunicativa que está posta no seu trabalho. A pesquisa é feita para ser comunicada. Ela tem destinatários mesmo antes de ser executada, que aparecem como potenciais dialogantes, e o historiador, em seu trabalho, prepara-se para comunicar com os destinatários que conhece ou que imagina, nas palestras, entrevistas, publicações, que são (ou deveriam ser) ambientes naturais para o historiador. Mas também é relevante a autoconsciência dos próprios padrões de reflexão didática porque a ampla maioria dos profissionais de história alberga-se no ensino, básico ou superior, em que exerce a docência, como condição contratual e trabalhista para que também pesquise, financiado pela sociedade, diretamente ou através do poder público. Se os profissionais da história forem conscientes da reflexão didática, tem mais chances de ser atentos à própria prática pedagógica e comunicativa em geral.

É nesse ponto que devemos nos deter sobre o aspecto propedêutico da reflexão didática, situando-a na formação profissional. Os cursos de formação de professores de história, as licenciaturas, são a ampla maioria dos cursos de história no Brasil, e neles existem diversos modelos de inserção da reflexão didática (por sua vez também concebida diferentemente conforme o caso). Defendemos, em trabalhos anteriores que o componente da reflexão didática deve estar disseminado por todas as disciplinas e eixos curriculares nos cursos de licenciatura, mas também precisa ter um lugar estabelecido nos cursos de bacharelado em História (CERRI, 2008). Variados modelos e propostas são verificados nos currículos universitários de história no Brasil, sobretudo a partir de 2001, em que a legislação pertinente impulsionou o eixo da prática como componente curricular. Ferreira (2015) faz uma extensiva pesquisa e tipologia dessas iniciativas.

No curso de licenciatura em História da UEPG, a história das disciplinas de prática de ensino remonta ao final dos anos 1990, num primeiro esforço de adaptação do currículo à LDB 9394/96. Desde então, o que define o eixo é a ideia de que cabe ao eixo de Prática de Ensino levantar as pontes entre as partes do currículo, de modo a formar no licenciando o olhar de professor. O caminho privilegiado para a formação desse olhar é a compreensão da homologia entre a metodologia da história e da metodologia do

Enseñar, formarse, teorizar

ensino de história: o trabalho com fontes, com a cultura de massas, com o patrimônio histórico, de modo a treinar a percepção para que, diante do mundo, o licenciando possa ter o clique: “ISSO DÁ UMA AULA”!

1) A construção curricular da prática de ensino na UEPG e suas transformações

O eixo de prática de ensino no currículo da licenciatura de História da UEPG surgiu no momento em que as pedagogias das competências, que orientaram as políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso, estava no seu auge, no final dos anos 1990, em uma reformulação pontual do currículo que já contava com uma estrutura velha de 30 anos e vários remendos.

O primeiro postulado nesta primeira reformulação curricular foi que o formado em História- licenciatura é um profissional inacabado. Independente da dose de contato com a escola e outras instituições educativas durante sua formação inicial, não é possível - nem é o que se busca - construir respostas prontas para todas as situações que o futuro professor virá a enfrentar. Apenas a efetiva prática docente pode mediar as concepções do profissional e a realidade que ele encontra: a competência deve ser compreendida como uma aquisição plena que resulta do trabalho, propriamente, e apenas tangencialmente do processo de preparação para ele, conforme o olhar crítico de Kuenzer (2002) ao conceito de competências e habilidades. Assim, nesse momento declarávamos que a prática de ensino e o estágio não tinham como objetivo criar um repertório de respostas prontas, mas construir métodos de mediação entre princípios, teorias e as efetivas possibilidades práticas. Nessa concepção, em vez de fornecer uma bagagem pronta e fechada, que no fim pode ser incompatível com os ambientes para os quais o licenciado irá em sua vida docente, o objetivo central é aprender a diagnosticar esses possíveis destinos e procurar e organizar a mobilização dos saberes que precisará.

Outro postulado relevante se assentou na noção que o profissional egresso dessa trajetória curricular quer enfrentar o desafio que é superar a condição de reprodutor de conhecimento para a condição de co-produtor e de produtor. Que portanto inclui a condição do intelectual, do pesquisador, o que não se trata, segundo Paulo Freire, de adicionar adjetivos ao professor, mas de compreender que ele somente exerce todos os atributos do substantivo professor ao desenvolver seu trabalho com criação, pesquisa e crítica (FREIRE, 1996, p. 32). Defendia-se, naquele momento, a obsolescência da divisão entre

Enseñar, formarse, teorizar

bacharelado e licenciatura (a qual, entretanto, continuou a ser imposta ao curso por força da interpretação legislativa dos conselhos superiores), sem perder de vista que, sem determinados cuidados e salvaguardas, a formação unificada poderia secundarizar a formação docente. Na defesa dessa formação indissociada, dentro da compreensão de que só pode ensinar um determinado conteúdo disciplinar quem é capaz de pensá-lo e produzi-lo, o eixo da prática de ensino foi intitulado Oficinas de História, e se previa que nele seriam feitas as pontes entre disciplinas de conteúdo, teoria e metodologia da História com a metodologia do ensino, mas que, em contrapartida, nas disciplinas de cada um dos outros eixos, a formação dessas pontes deveria ser recíproca, ou seja, as disciplinas de teoria deveriam integrar-se dialogicamente com os objetivos dos eixos de conteúdo, metodologia da história e metodologia do ensino, e assim sistematicamente em cada um dos eixos do currículo. A experiência demonstrou que isso não ocorreu com a extensão e a profundidade necessárias, embora importantes movimentos neste sentido tenham sido então verificados.

A pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2006) também conta entre os postulados estruturadores das disciplinas de Oficina de História. Sua especificidade era a formação, na formulação teórica e na criação de experiências práticas, da consciência do caráter educativo da postura de pesquisa, característica típica do profissional que chamaríamos, redundantemente, de professor pesquisador, ou então de professor-historiador ou, com mais propriedade, de profissional da história (entendendo-o como aquele que resulta de um curso que unifica as formações para todos os campos de trabalho do profissional envolvido com o conhecimento Histórico. O motor de todo esse envolvimento se dá pela dimensão prática dessas disciplinas, ou seja, a pesquisa é exercitada como ferramenta para dar lugar à criação de produtos didáticos, sejam eles propostas de procedimentos, sejam materiais, sempre na perspectiva do aprender fazendo. Essas práticas deram-se ou na própria universidade, ou em situações escolares ou ainda situações educativas em geral, sempre em uma perspectiva extracurricular e complementar, um dos aspectos que diferencia e garante a identidade da prática de ensino em relação ao eixo do estágio curricular (CERRI, 2013).

A afirmação desses postulados foi, por sua vez, também a afirmação de um princípio curricular de rejeição e superação do modelo “3+1”, pelo qual a formação do historiador ocorria primeiro e, na sequência, ele passaria por uma formação pedagógica que o converteria em professor. Ao funcionar como elemento fundamentador e integra-

Enseñar, formarse, teorizar

dor da teoria, da metodologia e dos conteúdos, as disciplinas de prática de ensino como componente curricular significaram concretizar a posição contrária àquela que afirma ser necessário primeiro fundamentar exaustivamente o licenciando para depois levá-lo à atividade prática.

Tabela 1 - Quadro das diferentes configurações do eixo curricular de prática de ensino nos sucessivos currículos de Licenciatura em História da UEPG.

Currículo 6 (1997)*	Currículo 7 (2004/2005)	Currículo 8 (2012)	Currículo 9 2019
Oficina de Ensino de História I (68h. anuais)	Oficina de História I (136h. anuais)	Oficina de História I (136h. anuais)	Oficina de História I (68h. semestrais)
Oficina de Ensino de História II (68h. anuais)	Oficina de História II (68h. anuais)	Oficina de História II (68h. anuais)	Oficina de História II (68h. semestrais)
-	Oficina de História III (68h. anuais)	Oficina de História III (68h. anuais)	Oficina de História III (68h. semestrais)
-	Oficina de História IV (68h. anuais)	Prática de História Antiga e Medieval (68h. anuais)	Oficina de História IV (68h. semestrais)
-	Oficina de História V (68h. anuais)	Prática de História do Brasil	Oficina de História V (68h. semestrais)
-	-	Prática de História Moderna e Contemporânea (68h. anuais)	Oficina de História VI (68h. semestrais)

* Disciplinas incluídas na reformulação das duas turmas de Licenciatura, mas incorporadas também no currículo do Bacharelado em História, criado em 2002, que substituiu a turma vespertina de Licenciatura em História. Na primeira reformulação do currículo do Bacharelado, essas disciplinas foram eliminadas.

Fonte: Catálogos dos cursos de graduação da UEPG, organizado pelos autores.

A introdução das duas primeiras disciplinas de prática de ensino em 1997 decorreu da interpretação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEPG de que o texto da LDB 9394/96 era autoaplicável quando previa 300 horas de estágio e prática de ensino. Assim, foi ampliada a carga horária das disciplinas de estágio, que passaram juntas de 136 para 204 horas, e as disciplinas Oficina de Ensino de História I e II ficaram com 68 horas cada uma, porém lotadas no Departamento de História. A estrutura dessas duas primeiras disciplinas permaneceu praticamente constante ao longo destes mais de 20 anos de experiência.

Enseñar, formarse, teorizar

Oficina de Ensino de História I, ministrada logo no primeiro ano, dedicou-se à formação do olhar de professor e do estabelecimento da ideia de pesquisa como princípio científico e educativo, ou seja, da continuidade entre teoria, conteúdo, pesquisa e ensino como aspectos de um mesmo movimento. Busca-se assim construir um estudante que desde o início conceba sua formação como uma propedêutica para a docência integrada à reflexão científica do campo: um professor pesquisador da História e também um professor pesquisador educacional. Para isso, a parte prática da disciplina é investir na elaboração e na aplicação de projetos possíveis de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de História, primeiro em espaços e contextos não formais, depois em espaços escolares.

A Oficina de Ensino de História II surgiu como espaço curricular dedicado à reflexão específica sobre os multimeios no ensino de História, com especial atenção para os meios de comunicação de massa. Em sintonia com a disciplina anterior, buscava articular a metodologia do Ensino de História com a metodologia da História, pensando integradamente que os materiais para o ensino poderiam ser vistos e estudados como fontes para a pesquisa, e vice-versa.

Essas orientações básicas das disciplinas tiveram continuidade no currículo 7, mesmo com a mudança da denominação, movida por uma preocupação corporativa: no contexto de intensificação das disputas com os departamentos da área de Pedagogia, havia o temor que o termo “ensino” possibilitasse que as disciplinas fossem reivindicadas por eles, risco real diante da correlação de forças na política universitária naquele momento. Neste currículo foram adicionadas as Oficinas de História III, IV e V, consolidando as 400 horas do eixo, no mesmo movimento em que foram instituídas as 400 horas de Estágio Curricular, de acordo com as Diretrizes das Licenciaturas. Por um lado, o eixo de prática aliviou diversos conteúdos antes restritos ao Estágio, permitindo-lhe abordar com maior profundidade os seus conteúdos e objetivos específicos. Por outro lado, o eixo de prática constituiu uma identidade própria a partir da qual desenvolveu sua função articuladora no currículo.

A Oficina de História III, ministrada no segundo ano do curso, junto com a Oficina de História II, concentrava-se no debate sobre os espaços de memória, ou seja, dava continuidade ao tema da reflexão didática, teórica e metodológica sobre os objetos em função das demandas do ensino e da pesquisa, desta vez contemplando museus, ar-

Enseñar, formarse, teorizar

quivo, monumentos. Em sintonia com essa proposta, a atividade prática inerente à disciplina foi orientada como intervenção pontual na Educação Básica relacionada a um ou mais espaços de memória, como exposições de fotografias, aulas-passeio no contraturno escolar ou orientação de visitas escolares ao Museu dos Campos Gerais (gerido pela UEPG).

No terceiro ano, a Oficina de História IV, ocorrendo em paralelo à disciplina de Estágio, trabalhava com materiais didáticos e, mais especificamente, os livros didáticos, voltando atenção para os processos de produção, compra, escolha e distribuição de livros didáticos, seja nas iniciativas privadas, seja a partir das políticas públicas. Ao praticar a avaliação de livros didáticos, se pressupõe que os alunos mobilizam todos os conhecimentos e habilidades adquiridos no curso até esse momento, numa prática articuladora por excelência.

Por fim, no quarto ano, enquanto o estudante desempenha todos os aspectos do trabalho de professor no Estágio Supervisionado, na Oficina de História V ele pensa, pesquisa, produz e aplica seu próprio material ou procedimento didático, com o objetivo de, aproveitando o campo de estágio, coletar dados e estudar o processo como um todo, a viabilidade didática do material produzido, as características do seu público, os padrões de interação e assim por diante. O produto definitivo é um artigo acadêmico no campo do ensino de História, em que sintetiza e divulga os resultados de sua experiência.

O currículo 8 da Licenciatura em História da UEPG foi aprovado após um período tenso de discussão, pois sua mudança mais expressiva foi reivindicar a lotação das disciplinas de Estágio do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino para o Departamento de História. Além disso, era um currículo projetado em 4 anos e meio, de modo que o último semestre seria dedicado à realização do Trabalho de Conclusão de Curso (até então uma exclusividade do Bacharelado em História) e à Oficina IV, no espírito da Oficina V do currículo 7, ou seja, uma disciplina voltada a uma produção didática, pesquisa e escrita acadêmica no âmbito da pesquisa educacional voltada ao ensino de História. No curso dos embates e negociações, esse semestre adicional do curso foi retirado, a disciplina de TCC foi incorporada ao 4o. ano e a última disciplina de Oficina foi retirada da proposta. Outra inovação foi dividir o eixo de prática entre as Oficinas, mantendo o seu papel até então, de reflexão sobre aspectos gerais das reflexões didáticas da

Enseñar, formarse, teorizar

História, e um grupo de Práticas voltadas aos componentes do currículo de História da Escola Básica, buscando tanto a discussão de temas em específico (História Antiga e Medieval, Moderna e Contemporânea e Brasil) quanto a maior integração com as disciplinas e professores da área de conteúdo.

No currículo 9, semestralizado, iniciado no ano de 2019, refletiu-se uma mudança parcial no eixo de práticas, refletindo também a mudança no perfil do corpo docente e as novas relações com o fim da transição dos docentes de estágio para o Departamento de História. Desse modo, Oficina de História I tornou-se uma disciplina voltada à História do Ensino de História, no primeiro semestre. Oficina de História II alocou as reflexões voltadas ao material didático de história e ficou disposta no segundo semestre. No quarto semestre a Oficina III assumiu as funções de discussão da pesquisa e produção de conhecimento em ensino de História que antes ocorria em Oficina I. Oficina de História IV ficou no quinto semestre e passará a lidar com as mídias e o ensino de História. Oficina V, no sétimo semestre, resgata o projeto de produção de reflexões didáticas de Oficina de História V do currículo 7 e, por fim, a Oficina de História VI, no oitavo semestre, volta a ser um espaço para as articulações entre ensino de História e educação patrimonial.

10

2) Experiências significativas

Tanto nas disciplinas de Oficina quanto nas disciplinas de Prática de Ensino, a perspectiva compartilhada entre os professores formadores era a de articular as leituras e as reflexões teóricas com as atividades práticas que permitissem colocar as teorias em teste e no juízo crítico produzido a partir do contato com a realidade, seja escolar, seja extra escolar ou não formal. Nesta parte do texto, nossa intenção é abordar algumas dessas experiências de formação docente no ensino superior e buscar refletir sobre seus avanços e problemas.

Nas árias edições da disciplina oficina de história I, o ideal perseguido por mim como docente, bem como pelos demais professores com os quais eu dividir as turmas ou que as regeram quando eu não estive nesta função dentro do curso de história da UEPG, foi desenvolver a prática de pesquisa educacional como estratégia de formação dos futuros professores. Para isso, partíamos do levantamento de problemas educacionais reconhecidos pelos alunos, que neste momento eram recém ingressados no sistema de ensi-

Enseñar, formarse, teorizar

no superior, e que portanto, ao mesmo tempo tinham fresco em suas memórias as situações de sala de aula, como também manifestavam ainda um olhar de estudante. Por mais rica que essa condição pudesse ser, o que se esperava ao final do ano de trabalho era, além do desenvolvimento de um olhar crítico sobre os processos educacionais, especialmente em história, também o início da formação deu um olhar de professor. O que quero dizer com isso é a própria constituição da identidade docente, ou seja, a construção de um ponto de vista privilegiado sobre o processo educacional e suas relações com a sociedade. Evidentemente, as experiências na disciplina constituíam apenas um primeiro passo, o qual trabalharíamos para que fosse bem dado.

A construção da condição de um sujeito de pesquisa não é algo que se possa conceder ou atribuir, de uma parte a outra. Por isso, em oficina um, os trabalhos práticos começavam a partir do referido levantamento de problemas educacionais percebidos pelos estudantes, a reflexão sobre as suas relações com a cultura mais ampla e com as características da sociedade (as expectativas de pais e gestores da educação, as condições para o ensino de história estabelecidas pelos meios de comunicação de massa Pelas experiências pessoais e familiares anteriores etc.). De posse de uma lista de temas de reflexão construída pelos próprios estudantes, o próximo passo seria escolher, sempre em regime de assembleia, baseado na defesa argumentada e fundamentada de posições, e em votações democráticas, bem como com os meus pareceres na condição de orientador daquelas que seriam “pesquisas de aprendizagem”, a turma construía a escolha um tema ou de um pequeno conjunto de temas relacionados entre si. A partir daí dividem-se as tarefas elaboradas pelo coletivo e que é desenvolvido o primeiro trabalho, o que é a redação de um projeto de pesquisa coletivo. Uma vez elaborado e revisado com auxílio do responsável da disciplina, o projeto era colocado em ação com a saída para campo no horário de aula ou em horários alternativos para a coleta de dados. A sistematização dos dados, tabulações, transcrições de entrevistas, organização de respostas de questionários abertos, enfim, o que fosse necessário era feito em sala de aula separada em diversos subgrupos ou utilizando recursos outros da universidade, como laboratório de informática, acervo de documentos históricos do curso, biblioteca e outros espaços. A análise dos dados ocorria a partir de seminários envolvendo toda a turma, nos quais se procurava descrever os fenômenos constatados, relacionados com a teoria e com a bibliografia que havia sido levantada anteriormente, e interpretar as informações, de modo dialogado, no qual me cabia como professor colaborar para que esses pesquisadores

Enseñar, formarse, teorizar

/estudiantes iniciantes consigui sem formular e desdobrar suas ideias e argumentos, co- teja-los com as intervenções dos colegas e ir amarrando as conclusões provisórias rumo a um relatório final, cuja redação seria dividida em partes para cada grupo e juntada pelo professor.

Obviamente esse trabalho de ensino ativo por meio do desenvolvimento de uma pesquisa ou de várias pesquisas paralelas não tinha por objetivo reproduzir artigos acadêmicos a comunicar em congressos ou publicar em periódicos, afinal, em se considerando os critérios de exigências para este tipo de comunicação, essa pesquisa/ ensino não cumpria os requisitos. Mas os requisitos de avaliação que buscamos nessas atividades eram de outra ordem. O objetivo na verdade sempre foi maior que este: realizar uma experiência de aprendizagem por meio nenhuma tarefa a ser ativamente enfrentada pelos alunos de modo protagonista, ainda que sob a supervisão disse o professor, experiência essa que espero que tenha fornecido uma visão do processo de aprendizagem que escape da dicotomia transmissiva do ensino verbalista e cumulativo que Paulo Freire tão apropriadamente denominou de “educação bancária”. A experiência de aprender pela própria ação, a partir de escolhas feitas democraticamente pelo próprio grupo de colegas, sem que o professor desse aulas expositivas e enunciasse conteúdos deveria constituir, do meu ponto de vista de docente formador de professores, uma referência para acender e manter viva a chama do compromisso com os métodos ativos de ensino da história, por mais que a maioria das outras disciplinas do currículo universitário tenha características metodológicas fortemente transmissivas, o que inclusive dificulta o assumir de uma condição protagonista em momentos em disciplinas do curso em que ela é exigida, por exemplo nas práticas de estágio supervisionado nas escolas ou na delimitação e construção de um tema de pesquisa histórica no trabalho de conclusão de curso. Em resumo, se cabe qual curso universitário em licenciatura formar o professor e portanto o seu olhar sobre o mundo é sobre a escola, o plano era que esse olhar levasse uma marca de pesquisa como processo educativo, de compromisso com a produção do conhecimento por parte do aluno como fundamento para uma aprendizagem significativa: ao experimentá-la como aluno, como professor em formação, espera-se que o futuro docente considere esse caminho quando esteja na condição de reger suas próprias turmas de estudantes.

Em 2009, por exemplo, os estudantes do primeiro ano da licenciatura em história da uep definiram que seu tema de interesse era a participação política dos jovens.

Enseñar, formarse, teorizar

Após discutir coletivamente a problemática do trabalho, estabelecer hipóteses e objetivos a metodologia selecionada foi a aplicação de questionário quantitativo, o qual foi construído por um dos grupos e revisado em assembleia da turma. No seu formato final o questionário perguntava sobre o nível de interesse do respondente e política, pedia para que o respondente avaliasse afirmações sobre suas experiências que representa ações sobre a política, também em função do tempo histórico, avaliava o conhecimento estrito do participante sobre as funções de determinados cargos que órgãos políticos, critérios para o voto em candidatos, fontes de informação e, como forma de cruzar todos esses dados com os elementos da cultura histórica, os respondentes ainda deveriam avaliar você diversos personagens históricos significavam um bom ou um mau exemplo em termos políticos. A saída de campo envolveu todos os estudantes, o que permitiu o levantamento de um grande número de questionários respondidos: 682, entre escolas públicas e privadas do município. A digitação e organização dos dados em tabelas gráficos foi feita por uma das equipes de pesquisa e interpretação dos dados iniciou-se em relatórios individuais dedicados à analisar partes do questionário, que foram lidos mutuamente pelos outros colegas da turma. Em uma assembleia final, as interpretações e argumentos de análise foram discutidos e se produziram os consensos analíticos.

Esse tipo de atividades, nas primeiras realizações da disciplina oficina de história I, do currículo 8, que era uma disciplina anual, eram realizadas considerando a realidade educativa mais ampla no primeiro semestre e a realidade escolar específica e o ensino de história, no segundo semestre. A experiência acima, por exemplo, foi típica do segundo semestre, enquanto as atividades do primeiro semestre costumavam versar sobre temas como representações sociais sobre o patrimônio histórico local, a percepção e as opiniões de populares sobre assuntos históricos de grande presença dos meios de comunicação de massa em cada momento e assim por diante. Nestes casos, recorreu-se a entrevistas com os familiares, enquetes em terminais de ônibus e outros locais de grande circulação, e outros meios que permitissem captar elementos da cultura histórica e do pensamento histórico do cidadão comum, o que é o meio de onde saem os estudantes interessados em se tornar professores de história, bem como os sujeitos que serão os alunos nas escolas públicas e particulares. O desenvolvimento desta dinâmica, entre outros objetivos, serviu para constituir, nas concepções dos estudantes de licenciatura, a percepção de que a reflexão didática sobre a história é um processo centrado na escola e no ensino e na aprendizagem formais, mas que não existem no vazio, e sim dentro de

Enseñar, formarse, teorizar

um ambiente social cultural e político que condiciona o professor , o aluno e o saber, ou seja, o sistema didático e seu entorno.

Como exemplo de uma dessas pesquisas coletivas desenvolvidas pelos estudantes de história, ainda durante a curta vigência do currículo 7, em 2005, foi realizado um estudo sobre as representações dos ponta grossenses sobre a nova construção da Catedral católica na cidade de Ponta Grossa. Ocorre que em 1979 foi demolida a antiga catedral, de estilo arquitetônico clássico, e foi substituída por uma construção arrojada, em aço e vidro, considerada por muitos, principalmente os historiadores e envolvidos com as discussões de patrimônio histórico, bem como os setores tradicionalistas locais , como de mau gosto e inferior a construção demolida. Com base nessa relação identitária com este marco referencial do patrimônio histórico local , os estudantes distribuíram-se pela cidade, tanto em localidades próximas ao centro da cidade onde fica a catedral, quanto em locais distantes, na periferia, para avaliar as narrativas , significações e afetos das pessoas comuns em relação ao monumento. Algo parecido foi executado por outra turma que estudou as representações e afinidades da população local em relação ao time de futebol da cidade, o Operário Ferroviário Esporte Clube, criado no início do século 20 por trabalhadores das oficinas da ferrovia, e clube já centenário.

No contexto de outra disciplina do mesmo eixo curricular, prática de história antiga medieval, do currículo 8, destaca-se entre várias atividades, uma produção de material paradidático elaborada pelo conjunto da turma em 2014. Os futuros professores foram desafiados por mim a pensar um material para o ensino de história que permitisse ao mesmo tempo descolonizar o ensino da história antiga e trazê-la para um contexto mais próximo ao dos estudantes de escolas locais. Após diversos debates e estudos em trabalhos de grupo, o coletivo foi se aproximando da produção de um material didático complementar visando desmistificar a produção de conhecimentos a partir da arqueologia, explicando suas técnicas em uma linguagem acessível ao estudante da escola básica. A resposta ao desafio proposto foi o que, no tempo em que se dá a história antiga canônica, em nosso continente e em nossa região, viviam pessoas de um modo que se convencionou chamar de pré-história. Assim, a síntese desse debate se tornou a introdução do livreto que foi produzido pela turma destinado a escola básica, procurando inclusive privilegiar a linguagem dos adolescentes:

Enseñar, formarse, teorizar

Existe uma história antiga do Brasil?

Pois é.

Foi exatamente isso que a gente se perguntou em meados do primeiro semestre de 2014 na disciplina de Prática de História Antiga e Medieval, no curso de formação de professores (licenciatura) de História da UEPG.

Quando estudamos a história começando pela chamada “pré-história”, parece que a história só vai chegar por estes lados quando chegam os espanhóis ou portugueses. É o tipo de ideia que nos incomoda, pois sabemos que há uma história humana no nosso continente antes da chegada dos europeus.

Ficava parecendo que história antiga é algo que só existe nas vizinhanças da Europa, no Oriente Próximo e Oriente Médio: Mesopotâmia, Egito, Grécia, Roma. Mas, enquanto essas civilizações estavam ali, na atividade, será que não estava rolando nada por aqui, no espaço que viria a ser o Brasil?

Fomos olhar e ... ó, surpresa! (dã...) Também teve histórias muito importantes acontecendo por aqui nessa época. Nossos ancestrais da América não estavam dormindo em berço esplêndido! Participaram da grande história humana da conquista do ambiente, do fogo, das plantas e dos animais, aprenderam a usar ferramentas, a alimentar cada vez mais gente, a fazer arte exercitar a sua fé...

Sem todas essas coisas, a gente mesmo, hoje, não teria chegado tão longe, não é não? Se hoje curtimos celulares, redes sociais, cidades, supermercados, desenhos animados, é legal saber que tudo isso – comer, divertir-se, expressar-se, criar coisas – começou lá atrás.

Numa história muito, muuuuito antiga.(UMA HISTÓRIA muuuuuuito antiga, 2014, p. 1)

A turma foi dividida em grupos responsabilizados pelo desenvolvimento de diferentes partes do material: elaborar uma discussão sobre o conceito e os preconceitos sobre a pré-história; Esclarecer como os pesquisadores conseguem obter informações sobre períodos tão distantes no tempo (arqueologia, datação por carbono 14, estratigrafia etc.); explicar a presença humana na América e problematizar a relação entre teorias de ocupação e evidências materiais; informar sobre aspectos da vida cotidiana no período, como a alimentação e por fim apresentar as evidências da presença humana no período antes de Cristo na região em que os alunos vivem, por meio de informações sobre pinturas rupestres nas cavernas da região dos Campos Gerais do Paraná. Res cada produção textual e levantamento de imagens e outros recursos gráficos envolvendo textos e figuras foram elaborados pelos grupos, minuciosamente discutidos no coletivo e aperfeiçoados, e reunidos em um material disponível eletronicamente. O ganho principal desse tipo de atividade não está no material em si (que a propósito foi avaliado positivamente pelos alunos em seu resultado final), mas na construção conjunta da convicção de que cada professor em formação é capaz de ser produtor de material didático, e portanto,

Enseñar, formarse, teorizar

havendo oportunidade não precisa ficar refém dos grandes editoriais. Por outro lado, Ah condição percebida de elaborador de material didático, dá ao estudante melhores condições de avaliar os materiais didáticos prontos disponíveis para ele, por exemplo, no Programa Nacional Do Livro Didático. Em todos os casos, jogamos estar diante de uma experiência que amplia o protagonismo do futuro docente em relação à sua própria prática.

Enfim, várias outras experiências poderiam ser mencionadas e cabe inclusive a elaboração em ocasião posterior de um quadro de projetos de pesquisa, de ensino, de produção de material ou de procedimentos didáticos por parte dos estudantes das disciplinas de prática de ensino da licenciatura em história da UEPG.

Considerações finais

Não é nossa intenção idealizar as práticas relatadas neste texto. Pelo contrário, nem sempre os trabalhos ocorreram idealmente, seja por causa de fatores externos ao processo, como greves, a paralisação de atividades por diversos motivos, seja por fatores internos às turmas, como baixa adesão é comprometimento ao projeto, não cumprimento de tarefas por parte de um membro ou de um sub grupo inteiro, dificuldades inerentes em assumir uma postura ativa diante de muitos anos acomodados alguma postura de aluno ouvinte das disposições do professor e assim por diante. Nem sempre, também, como docente responsável, estive à altura do desafio neste tipo de trabalho, seja por razões pessoais, seja por estar mais envolvido e focado em demandas imediatase urgentes da política universitária, como ocorreu nas discussões e votações das políticas afirmativas para ingresso de estudantes negros e de escola pública na universidade, por exemplo. Por isso, o saldo positivo que defendo neste momento pode ser um dado da realidade ou uma reconstrução afetiva de minha memória, ou um pouco de cada coisa, em proporções que, honestamente, ignoro nesse momento.

Uma certeza que tenho é que enquanto as disciplinas tinham carga horária anual maior, ou seja, 136 horas, e principalmente, quando puderam ocupar toda a noite de aula em um dos dias da semana, os resultados foram mais destacados. infelizmente as modificações no currículo, embora procurando resolver problemas que foram constatados em sucessivas avaliações, terminaram por produzir um conjunto fragmentado de disciplinas

Enseñar, formarse, teorizar

de 68 horas anuais, o que resulta em seções semanais de apenas 2 horas aula, que são insuficientes para o desenvolvimento a contento de processos ativos de aprendizagem.

Além de exigir mais tempo contínuo, as atividades universitárias em que os estudantes assumem uma postura ativa e propositiva, direcionando o seu pensamento sua ação e mesmo a sua presença para o ambiente externo à universidade, principalmente as escolas, exigem também do professor uma quantidade maior de horas extra sala de aula para acompanhar e dar suporte às produções e atividades dos alunos. O fato é que a lógica da universidade e principalmente quando do envolvimento do docente em atividades de pós-graduação *stricto-sensu*, Desestimulam essas práticas, pois o docente se vê envolvido com uma série de outras tarefas que contam para a sua avaliação de desempenho, enquanto as tarefas resultantes das práticas discutidas nesse texto não pontuam em nenhum dos critérios de avaliação do professor, do curso, ou de seu programa de pós-graduação. Deste modo as tarefas urgentes com ocupando cada vez mais do tempo e reduzindo a margem de dedicação para as atividades importantes, como acompanhar e dar suporte ao desenvolvimento de uma atitude protagonista por parte dos professores em formação. Em suma, desenvolver essas práticas têm se caracterizado como um ato de resistência.

17

Referências

- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. São Paulo. Revista Brasileira de História, v.9, n. 19, p. 29 - 42, set 89/fev. 90.
- CERRI, L.F. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. história, histórias. Brasília, n. 1, v. 2, p. 167-186, 2013.-
<https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730/9425>
- CERRI, L.F. O historiador na reflexão didática. História & Ensino. Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan.-jun. 2013.
- CERRI, Luis Fernando. Os historiadores precisam de formação pedagógica? Algumas reflexões a partir da Didática da História. In: TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, E-dla; BONIN, Iara. (orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas* - Livro 2. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 342-358.
- DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez,

Enseñar, formarse, teorizar

2006.

FERREIRA, Angela Ribeiro. *Entre as práticas das teorias e vice-versa: a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em História no Brasil após 2002*. Ponta Grossa: Tese de Doutorado em Educação, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: Reunión da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), 25. 2002. Disponível em: 25reuniao.anped.org.br/sessoesespeciais/acaciazeneidakuenzer.doc. Acesso em 20 jul. 2020.

UMA HISTÓRIA muuuito antiga. Ponta Grossa: Material didático produzido pelos alunos de Prática de História Antiga e Medieval, Curso de Licenciatura em História, UEPG, 2014.