



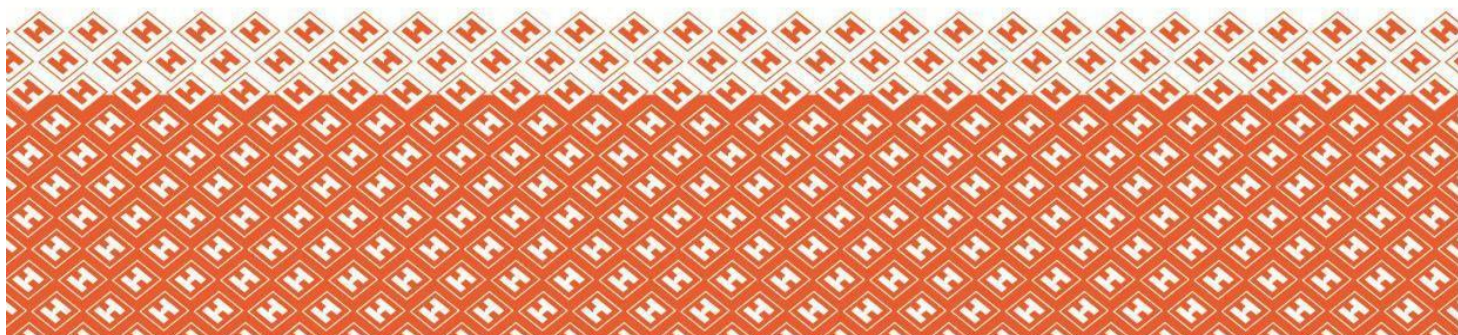
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

CARLOS ALBERTO LIMA DOS SANTOS FILHO

PROFHISTÓRIA: UM CAMINHO PARA A POTENCIALIZAÇÃO DA PRÁTICA
DOCENTE

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Agosto/2022



Carlos Alberto Lima dos Santos Filho

PROFHISTÓRIA: UM CAMINHO PARA A POTENCIALIZAÇÃO DA PRÁTICA
DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação de Ensino de História-
ProfHistória- da Universidade Federal do
Rio de Janeiro, como requisito parcial
para o grau de Mestre em Ensino de
História.

Orientador: Professor Dr. Marcus Leonardo Bomfim
Martins

Rio de Janeiro
2022

Carlos Alberto Lima dos Santos Filho

PROFHISTÓRIA: UM CAMINHO PARA A POTENCIALIZAÇÃO DA PRÁTICA
DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação de Ensino de História-
ProfHistória- da Universidade Federal do
Rio de Janeiro, como requisito parcial
para o grau de Mestre em Ensino de
História

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Cinthia Monteiro de Araujo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profº Dr. Daniel Pinha Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS:

Agradeço à Deus por ter me permitido chegar a esse momento, a viver essa experiência da forma mais plena e possível, em um cenário que em determinado momento foi tenso e nebuloso devido a pandemia, mas que hoje chega ao seu momento final e com a certeza de que nossos sonhos são possíveis, basta acreditar e ter fé.

Nesse momento meu agradecimento é para os professores do ProfHistória que me permitiram reaprender o quanto a História é complexa, rica e de um significado de extrema relevância para pensar um Brasil inclusivo, uma sociedade mais justa, democrática e em que a diferença se faça de fato presente.

A professora Cinthia Monteiro Araujo meu enorme agradecimento por ter começado a caminhada desse trabalho, com a sua orientação, que foi de grande ajuda para que chegasse a esse momento. Ao Professor Marcus Leonardo Bomfim Martins não tenho como agradecer por ter aceitado embarcar nessa viagem comigo e ter me proporcionado uma experiência que me faz sair mais forte, mais disposto e com mais coragem para enfrentar os desafios da sala de aula na construção da aprendizagem. Um agradecimento especial a professora Rosiane Ribeiro Bechler que na minha qualificação foi de grande ajuda com apontamentos que permitiram que minha pesquisa ganhasse uma maior complexidade.

Agradeço à equipe Diretiva da minha escola, que desde o momento em que fui aprovado no Mestrado, me apoiou, me encorajou e me permitiu viver esse momento da forma mais plena possível.

Para encerrar um agradecimento aos meus pais e meu irmão que são minha base, minha força e que desde que fui aprovado no Colégio Pedro II para o 6º ano, sempre me apoiaram na busca do conhecimento e hoje em mais essa etapa, meu eterno agradecimento a eles, pois sem a sua força e seu apoio não seria possível hoje estar aqui. Então muito obrigado, meus pais e meu irmão, por me permitirem ser quem eu sou hoje.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo entender como o ensino de História pode ser potencializado a partir da experiência do professor em um programa de formação continuada: o mestrado profissional em Ensino de História: o ProfHistória. Para isso, desenvolvo na pesquisa uma reflexão sobre projetos de escola em disputa, a partir das contribuições de Candau (2014), Nóvoa (2007), Freitas Filho (2021) e Martins (2019). Sobre identidade e formação docente, a partir das contribuições de Biesta (2021), Monteiro e Reznik (2021), Amorim e Monteiro (2019), Martins e Araujo (2020), Gabriel (2017) apresento o processo de emergência do ProfHistória; problematizo os desafios da docência em História, e a especificidade do conhecimento histórico escolar. As reflexões e problematizações subsidiam as análises de conversas feitas com um professor egresso do ProfHistória, três professores que estão na escrita da dissertação e um do mestrado acadêmico que tem o ProfHistória como objeto de pesquisa, que assumem a condição de corpo empírico dessa pesquisa. As análises apontam que, a despeito do tempo de formação e de exercício no magistério, o ProfHistória tem sido percebido como potente para o empoderamento docente na relação com o conhecimento histórico escolar nas salas de aula da educação básica.

Palavras-Chave: Ensino de História; Docência em História, Conhecimento histórico escolar; ProfHistória.

ABSTRACT:

The present dissertation aims to understand how the teaching of History can be enhanced from the teacher's experience in a continuing education program: the professional master's degree in History Teaching: the ProfHistória. For this, I develop in the research a reflection on disputed school projects, based on the contributions of Candau (2014), Nóvoa (2007), Freitas Filho (2021) and Martins (2019). On identity and teacher training, based on the contributions of Biesta (2021), Monteiro and Reznik (2021), Amorim and Monteiro (2019), Martins and Araujo (2020), Gabriel (2017) I present the emergence process of ProfHistória; I problematize the challenges of teaching History, and the specificity of school historical knowledge. The reflections and problematizations subsidize the analysis of conversations made with a professor graduated from ProfHistória, three professors who are writing the dissertation and one from the academic master's degree who has ProfHistória as a research object, who assume the condition of empirical body of this research. The analyzes point out that, despite the time of training and exercise in teaching, ProfHistória has been perceived as potent for teacher empowerment in relation to school historical knowledge in basic education classrooms;

Key words: Teaching History; Teaching in History, School historical knowledge; ProfHistory.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RELAÇÃO COM O MODELO DE ESCOLA E A APRENDIZAGEM	12
1.1 Projetos de escola em disputa?.....	12
1.2. Professores: A questão do processo formativo e da identidade profissional.....	25
CAPÍTULO 2 O PROFHISTÓRIA: ARTICULAÇÕES ENTRE A DOCÊNCIA EM HISTÓRIA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR	37
2.1. Conhecendo o ProfHistória.....	37
2.2 Docência em História: desafios para a formação continuada.....	42
2.3. Relações entre cultura histórica e cultura escolar na produção do conhecimento histórico escolar.....	58
CAPÍTULO 3 UM OLHAR DOCENTE SOBRE O PROFHISTÓRIA	72
3.1. Metodologia de pesquisa.....	72
3.2. ProfHistória e professores: Que relação é essa?.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	103

INTRODUÇÃO:

A presente pesquisa faz parte do mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória)- desafio ao qual me lancei para refletir sobre como esse programa de formação continuada se constitui como um espaço não só para a reflexão sobre o ensino de História, mas para a sua potencialização em sala de aula, por tudo que ocorre ao longo da experiência do professor (na condição de aluno) no programa, que compreende a leitura dos textos, as discussões realizadas e a escrita da dissertação.

Dessa forma, o que quero nesse momento é convidar o leitor para junto comigo descobrir como podemos ter uma reflexão para uma potencialização no ensino de História a partir do ProfHistória, com o uso de ferramentas e estratégias que nos permitem um repensar da metodologia na sala de aula, com foco na construção do conhecimento histórico escolar. Portanto, ao longo dessa dissertação vamos problematizar o mestrado profissional em Ensino de História como um lugar potente para repensar a prática docente nas salas de aula de História.

Nesse contexto, ao longo da pesquisa, argumento sobre como o saber escolar tem o seu valor e sua especificidade epistemológica, que não podemos ter uma visão hierarquizada perante o acadêmico, sendo este visto como a única referência. Portanto, será discutido ao longo da dissertação como o ProfHistória pode ser um espaço para a revalorização do saber escolar, com a afirmação de sua validade e relevância para a efetiva ação dos professores em sala de aula.

Por meio de conversas com um grupo de professores em que um é egresso do programa, três estão na escrita da dissertação e um é aluno do mestrado acadêmico tendo o ProfHistória como objeto de pesquisa, analiso o impacto do ProfHistória em nossas experiências formativas, ou seja, de que forma o mestrado profissional pode potencializar a nossa ação de aula com o fornecimento de ferramentas que possam permitir um repensar de nossa ação docente. Portanto, desejo refletir sobre como o caminho pelo ProfHistória pode impactar a ação do professor em sala de aula, e na produção do saber escolar. De modo, a poder despertar no professor sensações que ele pode não ter tido percebido ou ter tido a atenção devida.

Reservo-me nesse momento o direito de explicar mais pormenorizadamente como cheguei até a essa ideia, de investigar o ProfHistória e seu efeito no professor enquanto experiência formativa. Inicialmente a ideia era pesquisar a questão da relação entre o saber escolar e o saber acadêmico, de modo a não termos uma relação

hierarquizada, com o ProfHistória sendo um espaço para a construção de uma relação mais potente entre esses saberes. Acontece que ao longo da pesquisa, com a escrita do projeto e após a qualificação com as observações feita pelos membros da banca, foi pensado que seria mais potente refletir sobre o ProfHistória em si, ou seja, fazer uma reflexão sobre os possíveis efeitos do programa na prática docente do professor.

Dessa forma, a pesquisa entrou em um novo caminho que se mostrou mais potente para uma reflexão sobre o ensino de História, em que poderia perceber de forma mais efetiva a possibilidade de o professor repensar a sua prática em sala de aula, através do ProfHistória. Portanto, esse novo olhar para o estudo, permitiu um olhar mais atento para a questão do saber escolar, entendendo como ele pode ser potencializado para a sala de aula através do ProfHistória.

A mudança desse olhar para a pesquisa também passa por poder ser uma forma de responder aos meus anseios como professor, como possibilitar a relação entre a teoria aprendida na faculdade e a prática na sala de aula, pois por diversos momentos em nosso cotidiano escolar, me perguntei se estava fazendo o certo, se estava construindo uma experiência significativa com meus alunos. Por exemplo, ao entrar na rede pública do estado do Rio, em meu primeiro ano tive muitas dificuldades na construção do saber com os alunos, me sentindo angustiado por perceber as tensões existentes e não ter as respostas.

Dessa forma, investigar o ProfHistória é relevante, por me permitir entender como esse programa pode permitir um olhar mais apurado em minha prática docente, através das discussões feitas em sala de aula, as trocas de experiências com os colegas, as atividades realizadas e a pesquisa para a dissertação, que permite refletir sobre as minhas angústias enquanto professor, com um pensar para novas abordagens em sala de aula. No curso percebi que estava em um espaço em que minha fala tinha sentido e era valorizada. Portanto, o ProfHistória mais do que um curso foi um momento em que pude vivenciar novas experiências e levar o aprendizado para a sala de aula.

Logo, o ProfHistória teve um peso maior do que esperava em minha experiência formativa, pois me fez pensar em questões que não pensava antes, ao permitir aflorar tensões e incômodos que eu tinha em sala de aula, mas que pareciam adormecidas e o ProfHistória me permitiu enxergar com mais clareza essas inquietações, de forma a impactar a minha prática em sala de aula. Dessa maneira, vejo como relevante pelas

conversas com os professores analisar os efeitos que o mestrado profissional em Ensino de História teve em suas vidas.

Portanto, essa pesquisa tem como objetivo me ajudar a entender as questões e anseios que temos em nossa prática docente, que vão surgindo ao longo dos nossos anos de trabalho, querendo entender como, os professores/alunos, saem mudados após a sua experiência no ProfHistória, para a sua ação em sala de aula. Dessa forma, pensar o ProfHistória como objeto de pesquisa é tentar entender como ele pode vir a potencializar a nossa ação docente.

Vivemos um momento em que o professor é muito desvalorizado como profissional, com a sua ação docente sendo cada vez mais questionada. Portanto, pretendo discutir como o ProfHistória é um espaço para a nossa revalorização como profissionais. Também desejo discutir como a construção de um produto pode ser um ponto positivo do ProfHistória, por ser a possibilidade de vermos a aplicação do que foi pensado e discutido ao longo do curso nas aulas e depois refletido na escrita da dissertação.

O ProfHistória já serviu como objeto de pesquisa de outros estudos. Cada um, à sua maneira, procurou analisar pontos relevantes acerca do programa para a ação docente. Os trabalhos aqui citados foram conseguidos no banco de dissertação do Capes que foi meu espaço de busca para os trabalhos que tinham o ProfHistória como objeto de pesquisa. Ambas as pesquisas aqui apresentadas foram desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação, sendo uma da Universidade Federal de Tocantins e a outra na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

O primeiro trabalho foi a pesquisa intitulada *A institucionalização do ProfHistória em Araguaia- UFT (2014-2018)*, de autoria de Isabella Cristina Aquino Carvalho. O objetivo era entender como foi institucionalizado o ProfHistória em Araguaia-TO e a sua contribuição na formação do professor de História de educação básica, tendo como base entrevistas com professores formadores e egressos do programa. Na pesquisa foi observado a possibilidade de um reencontrar na graduação e na pós-graduação de História, com novos caminhos para a pesquisa acadêmica e melhorias na educação básica. A pesquisa mostra a importância da renovação e da emancipação do professor sobre o fazer docente, em que o professor de História da educação básica após o ProfHistória, assume seu papel na mudança e na reflexão sobre a metodologia de ensino.

A pesquisa *Encontro e Encruzilhadas: Uma análise sobre o Mestrado Profissional de História no Estado do Rio de Janeiro*, de Pedro Vitor Coutinho dos Santos. Analisa a potencialidade das narrativas históricas para a questão da temática das diferenças no ProfHistória. Com base em conversas com os professores formados no programa, tendo como parâmetro as três primeiras turmas, usando a metodologia de pesquisa narrativa, a ideia era construir uma crítica decolonial à História do ensino de História.

Esses trabalhos mostram como o ProfHistória pode ser potente como objeto de pesquisa, por permitir uma reflexão sobre o ensino de História e a ação do professor em sala de aula, com a possibilidade de um repensar sobre a construção do saber histórico escolar e a nossa prática docente. Portanto, meu desejo é contribuir para o enriquecimento do debate iniciado por esses dois trabalhos sobre a possibilidade de potencialização de nossa ação docente através de nossa experiência no ProfHistória. Acredito que essa tarefa será possível através das conversas feitas com os professores, em que poderá ser visto como o ProfHistória deixa uma “marca” no professor/aluno, possibilitando um renovar de sua prática docente.

Merece atenção o fato de não termos estudos sobre o ProfHistória no campo da História. O que vemos é que as pesquisas partem do campo da Educação. Acredito que seja um fato que possa ser revisto, pois o ProfHistória ganhou uma dimensão como programa de formação continuada, em que pesquisas sobre esse programa podem ser muito relevantes para um repensar sobre a disciplina História e a ação do professor de educação básica. Dessa forma, entendo que o campo da História possa conseguir respostas sobre a disciplina escolar de História através de estudos sobre o ProfHistória.

A dissertação está organizada em três capítulos, em que cada um deles tentam ajudar a entender anseios surgidos ao longo da pesquisa. No primeiro capítulo, discuto os projetos de escola disponíveis e em disputa na sociedade. Com as leituras realizadas de autores como Nóvoa (2007), Candau (2014), Martins (2019), Freitas Filho (2021), Silvio Gallo (2002) e Biesta (2012), o objetivo é entender como a escola é pensada enquanto instituição para a sociedade. Ainda no primeiro capítulo, discuto a questão da formação do professor e de sua identidade profissional, com o desejo de refletir sobre seu papel para a sociedade enquanto profissional. Para tanto, dialogo com Nóvoa (2007), Candau (2014) e Tardiff (1991).

No segundo capítulo temos a apresentação do ProfHistória como programa de formação continuada, discutindo desde como ele foi pensado até a sua institucionalização e como está organizado hoje enquanto mestrado profissional usando como base Monteiro e Reznik (2021). Depois, faço uma reflexão sobre a docência em História refletindo sobre os desafios que são enfrentados pelo professor de História na sua prática docente dialogando com Monteiro e Reznik (2021), Amorim e Monteiro (2019), Caimi (2015), Seffner (2010) e Rocha (2009). Para finalizar o capítulo, reflito sobre como é feita a construção do saber histórico escolar a partir dos conceitos de cultura histórica e cultura escolar, dialogando com Monteiro e Penna (2011), Martins e Araujo (2020) e Gabriel (2017).

No terceiro e último capítulo, por meio das conversas com um professor egresso do programa, três que estão na escrita da dissertação e um aluno do mestrado acadêmico reflito sobre como o ProfHistória impactou o professor em sua experiência docente, ou seja, o objetivo é tentar entender pelos relatos dos professores como a sua prática docente foi impactada por sua passagem no ProfHistória. Para a metodologia das entrevistas dialogo com o trabalho: *Conversa como Metodologia de Pesquisa* (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018), em que optei pelo uso da conversa como metodologia de pesquisa, que pode ser vista como informal, mas acredito que possa criar um espaço de liberdade, em que as partes envolvidas se sintam à vontade para as trocas de ideias, possibilitando um encontro mais produtivo entre os envolvidos, sem perder o rigor teórico necessário para a pesquisa. Portanto, a pesquisa que foi realizada em meio à pandemia do COVID tem o desejo de contribuir para o debate acerca do ensino de História, de modo a possibilitar reflexões que possam possibilitar um olhar renovado, mais apurado e mais atento para a nossa prática docente, que a cada dia se mostra mais árdua e enfrentando uma série de dificuldades.

Capítulo 1: A formação de professores: A relação com o modelo de escola e a aprendizagem

Sendo o foco dessa pesquisa pensar o ProfHistória como um caminho para a potencialização da prática docente, acredito ser necessário pensar tanto a escola como o professor, para poder ter um escopo que permita enxergar com mais clareza o caminho do mestrado profissional em Ensino de História em nossa formação. Nesse sentido, o presente capítulo é organizado para discutir os projetos de escola em disputa atualmente, e como isso repercute tanto na formação de indivíduos para nossa realidade social, como na formação docente e em sua identidade profissional, trazendo implicações para a função social dessa instituição e o que pode ser considerado como aprendizagem válida nesse espaço.

O capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, Projetos de Escola em disputa, abordamos as diferentes visões sobre a escola como instituição e seu papel na sociedade. Depois, na seção, Professores: Processo formativo de identidade profissional, discuto a questão da formação e da identidade do professor, pensando de que modo ele como profissional deve ser visto na sociedade e de que forma o seu papel, atualmente mediante a sua formação, está sendo desvalorizado na sociedade. Dessa forma, desejo pensar como a valorização docente pode passar um processo formativo continuado, em que ocorra uma reflexão sobre a ação do professor na Educação.

1.1 Projetos de escola em disputa?

Antes de entrar propriamente na questão do professor em si, vou fazer uma breve reflexão sobre o modelo de escola que temos na sociedade, refletindo sobre a possível interferência na prática docente do professor. Nesse ponto, posso falar que não há uma ideia única do que seria a escola, pois tenho uma disputa entre os mais diferentes projetos do que seria o papel da escola para a sociedade. Nesse cenário, posso argumentar que uma visão que tenta ser dominante é a de uma escola com um esvaziamento de conteúdo, em que não tenha discussões mais aprofundadas ou a preocupação com a formação de um senso crítico, para ter a manutenção de uma sociedade em que um pequeno grupo é privilegiado e os demais continuam à margem da

sociedade. Portanto, o desafio nesse momento é pensar os projetos de escola que temos em discussão na nossa sociedade.

“Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica de cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos”.
“(NOVOA, 2009. *Apud*: MARTINS, 2019. p. 123)

Concordo com a visão colocada sobre a escola na citação, de que temos na verdade determinados tipos de escola na sociedade, pois sou professor da rede pública e já trabalhei na rede privada e é nítida a diferença de visões sobre como agir para o aluno. Na rede privada, a preocupação de uma formação para que os alunos tenham posição de destaque na sociedade; e, na rede pública uma visão assistencialista para suprir a ausência do Estado, em que um discurso de acolhimento e participação, esconde um modelo que forma um aluno de pouca autonomia e que terá pouca ação na sociedade, reafirmando a desigualdade social.

Essa ideia de uma escola pública como assistencialista tem no corpo docente, nas direções escolares e na comunidade escolar aqueles que lutam contra essa visão, e que tentam construir a ideia de uma escola, que abrace seus alunos não num sentido fraternal, mas na visão de construirmos um aluno com autonomia, com sua identidade e que seja um sujeito atuante em sua realidade social e veja na escola pública um espaço para a construção de um saber escolar em que reflita sobre o contexto em que se encontra inserido como indivíduo.

Nesse sentido, Candau (2014) argumenta que a escola precisa ser reinventada em sua ação e, nisso, o professor como agente sociocultural tem um papel essencial. Outro ponto é a crise pela qual passa a escola, que não pode ser vista como uma questão de mercado, ou uma não adaptação às novas técnicas, é preciso repensar a sociedade em que estamos nesse momento e que tipo de escolas desejamos para a nossa realidade. Dessa forma, precisamos é reinventar o significado da escola, que na sociedade neoliberal foi perdido, ao ver a escola como uma instituição que deve atender as necessidades de seus alunos que seriam vistos como clientes e os professores como meros executores de políticas educacionais previamente definidas para a defesa de interesses neoliberais. Portanto, ao não conseguir abraçar os anseios da sociedade neoliberal, que seria a preparação do aluno para o mercado de trabalho, que seja aceitar a ideologia dominante e que esteja voltada para as necessidades do mercado, a escola é

vista como um espaço em crise, pois não ao não conseguir executar a função de formar um aluno que esteja preparado para o mercado de trabalho, construir um discurso padronizado que aceite a visão neoliberal e que defenda a homogeneização na sociedade a escola não cumpre a sua função idealizada pelo discurso neoliberal.

Nessa linha de pensamento, Nóvoa (2007) nos ajuda ao estabelecer que é preciso fazer a distinção entre o espaço público de educação e a escola, em que o primeiro precisa assumir as suas funções, e não as jogar todas como se fossem responsabilidade da escola, dando funções além do necessário e desvaloriza o professor ao ter que assumir papéis que não seriam propriamente de sua responsabilidade.

Defendo hoje uma escola centrada na aprendizagem. Defendo mais uma separação, difícil de se fazer na realidade, entre o conceito de escola e espaço público de educação. Esses conceitos estão no momento confundidos. A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres. Há uma grande confusão, porque a escola “transbordou”, assumiu muitas missões, de tal maneira que os dois conceitos, estão hoje quase confundidos. Sempre surge um novo problema, é votada uma nova lei no parlamento e esse problema é lançado na escola. (NÓVOA, 2007, p. 7)

Esse pensamento de Nóvoa é muito pertinente atualmente, pois vemos uma escola que cada vez mais abraça situações que não seriam de sua responsabilidade, levando a sua desvalorização como espaço de saber na sociedade, pois se torna uma instituição para dar conta dos desejos de seus clientes, que forma um espaço vazio de conteúdo e reflexão, em que não incite um questionamento da ordem social e das injustiças que ocorrem nesse espaço.

[...] A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local por excelência nas sociedades modernas- de gestão e de transmissão de saberes e símbolos. (FORQUIN, 1992, p. 5)

Essa citação de Forquin (1992) reforça a ideia apresentada até aqui de escola, em que é um espaço que transmite saberes e constrói símbolos na sociedade em que está inserida e para isso, como já foi dito aqui, é preciso assumir o que seja de fato a sua função e não ter atribuições que estejam além de seu alcance, para que não tenhamos um esvaziamento do que seria a sua função segundo Forquin (1992).

Para Candau (2014), devemos ter uma escola que não seja voltada para a homogeneização, com a eliminação das diferenças, pois a educação é influenciada pela questão cultural, em que a identidade escolar é dada pelo encontro de culturas, que estão

dentro da realidade escolar. Para Forquin (1992), esse caminho passa por uma seleção cultural, que segundo ele, formaria o currículo da escola, pois sabemos que temos uma cultura escolar, mas nem tudo pode ser visto como parte desse cenário,” Mas nem tudo aquilo que constitui uma cultura é considerado como tendo uma tal importância, e de todo modo dispomos de um tempo limitado; por isso uma seleção é necessária” (FORQUIN, 1992, p. 131). Portanto, cada escola com seu corpo docente faz uma seleção cultural do que seria pertinente para atender a sua realidade escolar e a sua proposta de ensino, ou seja, dentro do conteúdo disponível são feitas escolhas que possam dar conta do que a escola deseja como instituição para o ensino com os alunos.

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata de uma diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica; este me parece ser o grande desafio do futuro (CANDAU, 2014, p. 35)

Na mesma linha, Nóvoa (2007) questiona se a escola seria: uma comunidade ou uma sociedade? ¹ Em que é mostrado que a escola não deve ser pensada como comunidade, pois teríamos um isolamento dos grupos que acreditam dessa forma poderiam estar se defendendo de preconceitos, com a formação de comunidades na escola como ocorre nos EUA, que não assumiria o diferente e o respeito ao mesmo. Logo, na visão dele devemos ter uma escola que se pense como sociedade, pois dessa forma mais do que ensinar regras e valores, ensina aos alunos a aceitar e a viver com a diferença, a ver que o mundo não é preto e branco, mas sim de muitas cores, em que temos um arco-íris de culturas, que precisam ser respeitadas e valorizadas.

Defendo a escola muito mais como sociedade do que [como] comunidade. Uma sociedade é qualquer coisa que tem regras. Só se pode viver em sociedade com regras. [...] A escola tem que dar a esses jovens mais sociedade, mais regras da vida em comum, mais regras do diálogo, de vida em sociedade. A escola deve ser mais crítica a essa comunitarização. Isso se faz com a escola como sociedade e não como comunidade. (NÓVOA, 2007, p. 11)

Essa visão, mais do que a questão das regras propriamente ditas coloca a posição de que a escola deve estar preparada para lidar com a diferença, não no sentido de tolerar a mesma, mas de saber que, enquanto sociedade, nós devemos saber conviver com as diferenças, sabendo que somente assim poderemos construir uma realidade mais

¹Ideia apresentada na palestra feita para os professores de São Paulo a convite do SINPRO. <https://www.youtube.com/watch?v=XK63TTIYjY4> acessado em 16 de fevereiro de 2022.

democrática, mais inclusiva e em que não ocorra o *apartheid* cultural. Dessa forma a escola tem um papel de relevância na reflexão sobre a nossa sociedade.

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (CANDAUI, 2014, p. 37)

Nesse pensamento da questão da diferença na escola, acredito que o ProfHistória, pensando o ensino de História, tem uma relevância, pois na pesquisa e em especial em uma das conversas com um dos professores, pude constatar como o ProfHistória é um lugar para a reflexão sobre a diferença, em que o professor pode ganhar ferramentas que o ajudem na sala de aula para a construção de um discurso com os alunos, em que pensemos em uma ideia de realidade social em que a diferença não seja aceita ou tolerada, mas que faça parte da mesma.

Nesse sentido, Candau (2014) propõe que o multiculturalismo aberto e interativo é o mais ideal, por permitir a construção de uma sociedade democrática, em que a igualdade seja articulada com a identidade, em que vejamos que a cultura seja fruto de uma construção histórica, com as nossas identidades culturais sempre estando abertas as mudanças que ocorrem na sociedade.

Nesse raciocínio, Nóvoa (2007), mostra que a escola não deve ser centrada no aluno, mas na aprendizagem em que abrace o que seja realmente de seu alcance e seu papel na sociedade. O que leva a seguinte questão: o que seria de fato uma escola centrada na aprendizagem? Para começar, Nóvoa (2007) fala de trazer para a educação as contribuições das ciências do século XXI, em que temos o estudo do funcionamento do cérebro, deixando de ser tão reféns das visões da pedagogia moderna e no pensamento de Piaget, que não dariam conta do modo como o nosso cérebro funciona, sobre a questão de memória e aprendizagem que segundo Nóvoa (2007) seriam abraçadas pela psicologia cognitiva e a teoria da complexidade, que quebrariam a visão de uma linearidade na aprendizagem, entendendo-a como um processo de grande complexidade.

Para melhor compreender a questão da aprendizagem dialogo com Martins (2019) que em sua tese de doutorado, *A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: Uma análise a partir de exercícios de livros didáticos*, discute a ideia de uma rasura sobre a aprendizagem enquanto conceito, em que possamos construir uma relação

com o saber que seja mais significativa e permita, como é citado, nos tornar presente e viver a experiência, que seriam funções da escola, mas que nos dias atuais perderam espaço, haja visto a visão em avaliações externas que a escola nem cumpriria o papel que lhe foi delegado pela sociedade e ainda temos uma visão de uma aprendizagem centrada em quantidade, em mensuração de dados. Dessa forma, pretendo com Martins (2019), de forma breve, discutir a ideia de aprendizagem em nossa realidade atual.

Martins (2019) argumenta que pelo olhar cognitivo temos uma aprendizagem como aquisição, em que justificamos o fracasso com o discurso de que o aluno é fraco, de que não sabe nada, de que os professores estão desestimulados, em que o sujeito seria o único responsável pelo fracasso ou sucesso. Concordo com Martins (2019) que argumenta que há mais dimensões como a sociológica, histórica e pedagógica para pensarmos a questão da aprendizagem de uma forma mais completa e em que não tenhamos uma visão reduzida apenas a números ou dados, que esvaziam todo o processo ocorrido na realidade escolar. Não quero, como diz Martins (2019) negar o valor cognitivo do processo de aprendizagem, mas sim levantar a questão de que devemos ampliar o nosso olhar, pois caso contrário podemos ter um fracasso escolar por reduzirmos a aprendizagem sob um único olhar: o quantitativo.

Martins (2019) mostra a ideia de comunidade racional de Biesta (2017) em que a escola produz falas e deslegitima discursos ou falas que lhe sejam estranhos, ou seja, temos uma visão em que os alunos não seriam capazes de produzirem a sua fala, o seu discurso e, acabamos por criar um cenário em que os alunos não aprendem, não crescem como indivíduos e um possível aumento do fracasso escolar e a perda da função da escola defendida por Bondia (2002) de ser um lugar de experiência, em que possamos vivenciar o novo, em que possamos ser tocados pelo que é discutido em sala de aula e crescermos como indivíduos que são parte de um processo.

Candau (2014), nesse sentido, mostra a necessidade de ter uma escola que trabalhe a diversidade, que seja uma vantagem pedagógica, que saia de um discurso em que criaria um único povo, uma única nação, em que tudo seria homogeneizado. Dessa forma, a escola deve se abrir à diversidade, à diferença e ao cruzamento de culturas que, segundo Angel Perez Gómez (1994,2001) é saber lidar com as diferentes contribuições dos campos da cultura que vem para o seio da escola. Para a possibilidade dessa ideia, Candau (2014) defende o uso do multiculturalismo aberto e interativo que não seria excludente e permite a relação de políticas de igualdade e de identidade.

Nóvoa (2007) defende que a escola deve ser centrada na aprendizagem em que não haja uma prática que padroniza os alunos como um só, mas que valorize a diferença, em que cada um receba um tratamento que seja diferenciado e de acordo com a sua realidade. Para isso, Nóvoa (2007) argumenta a necessidade de trabalhar com a ideia da possibilidade, em que um trabalho coletivo entre os alunos, de acordo com suas predisposições para as disciplinas, com o professor sendo o organizador das atividades que devem ter como foco a aprendizagem. Nóvoa (2007) argumenta sobre a necessidade de a escola ser vista como uma sociedade e não como uma comunidade, que é uma ideia de que a escola voltada para determinado grupo seria uma forma de entender os seus indivíduos, como ele cita de a escola de Nova York que só aceitaria jovens homossexuais para protegê-los do que aconteceria na sociedade. Nóvoa (2007) argumenta que a escola como sociedade constrói um mundo com regras da vida em comum e em sociedade, de modo a poderem saber viver com as diferenças. Tomo a liberdade de relacionar essa perspectiva com a ideia de multiculturalismo diferencialista de Candau (2014) em que para defender a sua identidade, os grupos se fechariam em comunidades e formariam *apartheids* culturais, com sociedades excludentes. Portanto, pensar na escola, como sociedade, é pensar na inclusão, na diferença, na diversidade e na pluralidade.

Martins (2019, p. 122) argumenta que pensando a sociedade brasileira, “tirar da escola o papel do ensino de conteúdos, habilidades e competências pode ser extremamente perverso com quem mais precisa da escola”, pois considerando o peso do diploma de ensino superior em uma sociedade como a nossa junto a visão de uma escola como espaço de socialização, podem reforçar a desigualdade e a exclusão de uma parte da população, tal como vemos ocorrer atualmente em nossa realidade.

Portanto, a ideia não é definir um único papel para a escola, mas uma combinação de papéis, em que não tenhamos o reforço de um projeto de desigualdade ou exclusão, em que a escola para o pobre seria a assistencialista para cobrir a ausência do Estado e a escola para o rico é aquela das novas tecnologias, que o prepara para posições de comando na sociedade. Dessa forma, o que queremos é uma escola em que o aluno seja presença, viva experiências e em que tenhamos como argumenta Gabriel (2018) uma relação com o saber, que funcione em diversos sentidos na questão epistêmica e identitária. Martins (2019), concorda com esse pensamento e traz para

reforçar o debate a ideia de uma linguagem de educação que não deva ser vista apenas como uma linguagem de aprendizagem segundo a visão de Biesta. (2017).

A linguagem de aprendizagem é a ideia de uma educação em que o aluno é cliente e o professor deve atender as suas necessidades, em que a escola apenas iria satisfazer as necessidades da sociedade. Esse discurso atende muito bem à ideologia neoliberal e vejo, como interessante, o exemplo que Martins (2019) usa da Reforma do Ensino Médio, em que, com a justificativa de termos a autonomia do aluno, temos uma educação na qual o conhecimento é algo menor, um currículo esvaziado com a perda de disciplinas ao longo dos três anos do ensino médio e a necessidade maior é atender aos interesses do mercado, em uma perspectiva individualista.

Portanto, somos levados a pensar como construir a aprendizagem de modo a não ser individualista ou voltada para a ideia de uma aquisição. Nisso, Martins (2019) coloca três pontos, defendidos por Biesta (2017), para ter uma linguagem de educação. Os conceitos seriam a confiança, a violência e a responsabilidade; em que cada um teria uma contribuição para a educação. Vejo, como interessante, o uso desses três pontos, pois educar é confiar em alguém para aprender algo, é não impor uma verdade ou uma visão fechada e ter a responsabilidade pelo aluno, em que ao ter uma relação na sala de aula, estamos assumindo o compromisso de que estamos construindo algo novo com o aluno.

Martins (2019), nesse ponto, defende a relação com o saber definida por Gabriel como “relação de acesso ao mundo por meio de processos ou sistemas de significação produzidos em um espaço- tempo específico” (Martins, 2019, p. 126) como fértil e positiva para termos o aluno como presença no mundo. Concordo com o pensamento, pois saber não é algo externo ao aluno, que já venha pronto e com o sentido para ele. É preciso que o aluno entenda o processo, que faça parte do caminho, que saiba o que está aprendendo e porque está estudando, em que tenhamos uma continuidade, em que o aluno como indivíduo sempre está em construção. Portanto, acredito que a relação com o saber, tal como defendida por Gabriel (2018), é o caminho para ter uma linguagem da educação com a construção de um conhecimento com significado para o aluno.

Nesse cenário, Martins (2019) analisa gabaritos de questões de livros didáticos, para ver os tipos de relações de saber estabelecidos para os alunos, que podem ocorrer em três possibilidades: epistêmica, pessoal e social. A epistêmica é a relação externa com o saber, em que o aluno tem contato com algo inacabado e pensado externamente

para ele. Na relação pessoal, temos uma construção que tenha sentido para o aluno e esteja inserida em sua realidade enquanto indivíduo e, na social, o aluno tem uma posição em sua realidade social que determina o caminho para a relação com o saber.

Martins (2019) observa que nas questões temos uma relação mais epistêmica com o saber, reforçando a visão de uma aprendizagem como aquisição, o que pode ser visto como um obstáculo para nos tornarmos alguém, para vivenciarmos a experiência, pois não temos um envolvimento com o que aprendemos e acabamos vivendo um processo automático e rotineiro que não ganha muito em significado para o educando. Portanto, acredito que devemos construir uma relação com o saber em que o aspecto pessoal esteja presente, Martins (2019) destaca que o 3º ano do ensino médio tem uma maior presença dessa relação comparado com o 9º ano, por poder ter um melhor conhecimento para essa relação. Mas, vejo como necessário para uma aprendizagem em que vivamos a experiência, uma relação que tenha o pessoal como foco, para ganharmos em significado na aprendizagem.

Acredito que seja importante pensarmos nessa questão como uma possibilidade de, como fala Candau (2014), ser um caminho para a reinvenção da escola, com a inserção de novos modelos pedagógicos que permitam uma reflexão sobre a prática e uma nova aprendizagem, em que o professor como agente sociocultural tem um papel essencial para a valorização das diferenças, em que as diferentes identidades possam ter voz e se manifestem na escola, que saia de um papel de um discurso que padroniza e homogeneiza, para a construção de uma realidade em que a diferença esteja presente na relação com o saber. Dessa forma, acredito que o uso das relações com o saber, como colocado por Martins (2019), é um ponto para conseguirmos a reinvenção proposta por Candau (2014) e termos um aluno que seja presença e viva a experiência.

Nesse sentido o ProfHistória como objeto de pesquisa pode ser um caminho para o repensar do ensino de História, em que possamos obter ferramentas para conseguir trabalhar com um olhar mais apurado as diferenças em sala de aula, com a construção de um discurso de forma coletiva entre as partes envolvidas.

Ainda como resposta à pergunta feita mais acima, O que seria de fato uma escola centrada na aprendizagem? Nóvoa (2007) faz a seguinte colocação: “Durante muito tempo nas escolas normais foi ensinado que numa turma sempre um terço das crianças boas, um terço de crianças assim, assim e um terço de crianças más.” (NÓVOA, 2007, p.8). Esse pensamento vejo como extremamente pertinente, pois reforça a ideia de que a

escola não deve centrar a sua aprendizagem em valores ou em mensurar resultados, pois dessa forma em vez de ser um espaço de inclusão, torna-se um lugar de exclusão, em que os alunos que não atingem bons resultados se sentem 'pressionados e muitas vezes discriminados. Segundo Nóvoa (2007), para isso devemos trabalhar com a diferenciação pedagógica, em que tenhamos o trabalho de cooperação entre os alunos, em que os que teriam mais facilidade para determinada disciplina ajudariam os colegas em dificuldades na construção do saber.

Nesse contexto, reforçamos a ideia de que a escola deve ser vista como uma sociedade e não uma comunidade (NÓVOA, 2007), em que os alunos reconheçam as regras do convívio em sociedade, que lhe ensinem a se inserir no coletivo e reconhecer as diferenças, de modo a respeitar o outro e suas escolhas. Logo, para Candau (2014) e Nóvoa (2007), falar em uma escola padronizada e homogeneizada é um erro, que só nos leva a construir algo que impede a formação de uma sociedade pautada no respeito, na igualdade e na multiplicidade. A escola, segundo Nóvoa (2007) deve agir como uma instituição, em que o aluno é instituído de valores, que lhe insira na sociedade e não como um serviço que age pela vontade de terceiros, ou seja, a escola não deve ser uma instituição passiva que aceita a imposição de verdades para os alunos por terceiros ou pela cultura presente em seu entorno. Nessa ideia do que seria a escola é importante pensarmos que tipo de educação deve ser trabalhada com os alunos. Dessa maneira, trago para o debate a ideia de educação maior e menor presente em Sílvio Gallo (2002), em que temos a visão de que tipo de educação deveríamos ter para uma escola de fato transformadora e com real significado para o aluno.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela constituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (Gallo, 2002, p. 173)

Na citação, tenho a definição de educação maior e menor, em que a maior seria a dita oficial das grandes políticas e práticas ditas oficiais e a menor seria o ato de revolução em que iríamos resistir contra as políticas que nos são impostas pelas autoridades estabelecidas. Essa distinção é feita por Gallo (2002) para a defesa de uma

educação menor como um ato de resistência, em que faz uma comparação com a literatura menor, estabelecendo três características que poderiam ser aplicadas para uma educação que seja de fato um ato de resistência.

Na primeira característica, tem a desterritorialização da educação, que seria sair dos territórios oficiais e agir pelas brechas, fazendo surgir possibilidades que levem a vislumbrar um novo horizonte em que possamos de fato sonhar com uma nova realidade. Na segunda característica, temos a ramificação política em que assumimos a educação como um ato político, em que agimos no cotidiano em contato com os indivíduos, sem a busca de uma totalidade, mas de uma construção que não tem um fim em si, mas um devir, em que diariamente estamos em busca de possibilidades para uma educação que tenha um real significado para o educando.

Na terceira característica, temos o valor coletivo, pois a educação não é um ato isolado, pois o educador age para si e para os outros, ou seja, é através das relações estabelecidas no coletivo em um cenário de diversidades, que construímos as possibilidades da educação. Nesse contexto relacionamos com a ideia de Candau (2014) do multiculturalismo interativo, em que a interculturalidade seria o caminho para essa construção coletiva com a troca de experiência e o cruzamento de culturas.

Nessas características sobre a educação, vejo como importante a ideia do agir nas brechas, que pode ser vista como uma boa estratégia para termos de fato uma educação que seja inclusiva e democrática, em que tenhamos a construção de um discurso em que saíamos das visões oficiais e possamos potencializar a nossa prática docente, em que tenhamos uma construção do saber que ocorra de forma coletiva e com o aluno sendo parte do processo, de modo a refletir e questionar a realidade em que está inserido como indivíduo.

Para reforçar esse pensamento, do qual uma escola inclusiva e democrática e que aja pelas brechas, é interessante observar como Freitas Filho (2021) faz uma análise do papel da escola, em que mostra como a visão de grupos externos como empresários e grupos religiosos, com a justificativa do que seria uma escola democrática, criam um espaço de “punições, vetos ou interdições” (FREITAS FILHO, 2021, p. 138). Por exemplo, o projeto da Escola sem Partido é uma proposta de censura e controle ao debate na escola, em que discutir marxismo ou a questão de gênero se tornam temas proibidos, com a justificativa de que seria uma doutrinação ideológica.

Freitas Filho (2021) faz uma comparação com a personagem Geni, da música “Geni e o Zepelim”, da Ópera do Malandro, com a escola, para defender a ideia de como a escola é vista como um espaço para atender demandas de determinados grupos, para que seu valor seja respeitado na sociedade e quando temos um discurso educacional que não se volte necessariamente para os anseios de determinados grupos, a escola é vigiada, sofrendo com censura, controle e sendo disciplinada.

No contexto da educação brasileira, essas colocações são interessantes, pois cada vez mais vemos uma preocupação de atender desejos da sociedade, de determinados grupos e uma preocupação cada vez menor com propostas educacionais que tenham significado para o aluno. Enfim, vemos uma tentativa de uma escola que seria padronizada e com um discurso pré-estabelecido para atender aos anseios de empresários, políticos e grupos religiosos, em que tanto os interesses dos alunos e dos professores não são levados em conta.

Fazer comparativos sobre como a mesma escola criticada e julgada, pode ser a mesma escola em que políticos e outros sujeitos da sociedade apontam como uma salvação, caso suas demandas sejam atendidas, reforça a ideia das disputas contínuas pela fixação de sentidos na busca do controle do social. Para a escola deixar de ser “maldita” “é preciso superar a crise, se abrir a propostas de mudanças e reformas concernentes aos interesses de grupos políticos diversos e, dessa forma, se redimir, se tornando uma “bendita Geni”. (FREITAS FILHO, 2021, p. 131)

Portanto, a escola é um espaço de disputa de narrativas, em que os grupos já citados destacam que a saída para a crise é atender os seus discursos e desejos, para termos uma escola condizente com o modelo de sociedade idealizado por esses personagens, em que tenham um controle do processo de aprendizagem, que pode ocasionar a perda do sentido da escola como um espaço de ensino-aprendizagem. Portanto, uma escola que se pensa e quer ser democrática, com um discurso de conteúdo com seus alunos e a discussão das mais diversas questões, acaba sendo a mais atacada e apedrejada, quando falha ou não atinge o que seria os objetivos estabelecidos pelos grupos dominantes na sociedade. “[...] a escola de um tempo suspenso, uma escola que profana funções sociais atribuídas a ela, tal como a “preparação para o mercado de trabalho”, por exemplo”. (FREITAS FILHO, 2021, p. 143)

Concordo com o pensamento em que a escola deve ter autonomia e liberdade para ir contra visões que lhe sejam impostas, que a fazem perder o seu sentido de ser enquanto instituição; preciso que saibamos nos posicionar perante o conservadorismo e o discurso controlador presente na sociedade, pois caso contrário, como Freitas Filho

(2021) destaca apoiado em Nóvoa (2007), teremos uma escola pública que perde seu foco no ensino-aprendizagem para ser um espaço de assistencialismo, para suprir a carência do Estado perante a população.

Freitas Filho (2021) traz para a discussão Biesta (2012), em que defende a escola como um espaço que deve ter total liberdade para lidar com o conhecimento, em que tenhamos um processo em que o aluno cresça como indivíduo e não nos prendamos a uma finalidade em si, pois determinar um objetivo específico para a escola é reduzir seu papel e esvaziar o sentido da aprendizagem em sala de aula.

“Uma tendência que se inclina a tornar a educação uma forma de terapia mais preocupada com o bem-estar emocional de alunos e estudantes do que com sua emancipação (ECCLESTONE, HAYES, 2008; BIESTA, 2010). O que está desaparecendo do horizonte nesse processo é o reconhecimento de que também importa o que os alunos e estudantes aprendem”. (BIESTA, 2012, p. 187)

Biesta (2012) enriquece a discussão argumentando a ideia da mensuração da educação, em que a determinação de valores seria o parâmetro para a adoção das políticas educacionais, baseando-se em dados factuais. Essa visão precisa ter um olhar mais crítico, em que não enxerguemos os números de forma fria, enxergando o que é desejável em educação, o que queremos para a educação? Nesse sentido, devemos pensar o que é ser eficaz em educação, pois ter ótimos números mostram uma educação eficiente, mas devemos nos perguntar: essa eficácia é para todos? Atingimos a todos da mesma forma? Enfim em relação à educação devemos nos indagar: “eficaz para quem”? (BIESTA, 2012, p. 813).

Biesta (2012) destaca o crescimento do conceito de aprendizagem em relação à educação nos últimos anos, em que os alunos seriam aprendizes e os professores facilitadores de aprendizagem. Essa visão, segundo Biesta (2012), pode trazer dois problemas, um é a perda da ideia da relação entre professor e aluno, em que temos uma finalidade, pois a aprendizagem seria uma atividade individualista e com perda de conteúdo por ser vista como um processo. Dessa forma, perdemos a ideia de que tipo de aluno queremos na sociedade, que tipo de cidadão queremos para intervir no projeto de democracia em que vivemos como indivíduos. Logo, devemos nos questionar se essa ideia de educação mais do que transformar ou pensar a realidade social, seria um projeto para pouco espaço para o questionamento ou reflexão da realidade social.

Biesta (2012) argumenta que a educação tem uma finalidade que pode se dividir em três funções: subjetivação, qualificação e socialização. A qualificação é permitir ao

aluno conhecimento, habilidades e entendimento, em que o aluno possa agir na sua realidade social seja no mercado de trabalho, mas na questão política, pensando a ideia de cidadania e nas questões culturais. A socialização é nos permitir fazer parte de ordens sociais, pois a escola não é neutra como espaço e nas relações que estabelecemos, podemos definir o nosso lugar na sociedade, e em que grupos iremos estar mais à vontade como indivíduos. A subjetivação é a última função que seria a forma de nos definirmos como indivíduos na sociedade mediante os grupos em que fazemos parte. Para isso, Biesta(2012) argumenta que é preciso saber que tipo de subjetivação conseguimos com as propostas educacionais que temos na sociedade.

“[...] Há também a questão de se a educação para a cidadania pode e deve contribuir para o que podemos chamar de subjetivação política, isto é, para a promoção de um tipo de cidadania que não trate meramente da reprodução de um modelo pré-definido, mas leve a ação política a sério”. (BIESTA, 2012, p. 821).

Essa visão de Biesta ocorre com o argumento de uma educação voltada para a cidadania, que considero interessante, pois mais do que a autonomia dos alunos, nos dá espaço para pensarmos um projeto educacional em que o aluno seja de fato um ator político, que pense em um modelo de projeto democrático para a sociedade, que seja de fato efetivo e que aja em nossa realidade social.

Nesse contexto de pensar um projeto de escola, o ProfHistória pode ser um espaço para contribuir para esse desafio, pois aos termos professores de educação básica que ao entrarem na sala de aula do mestrado trazendo seus anseios, angústias e inquietações, pode permitir um refletir sobre um projeto de escola para o trabalhar de nossas questões. Portanto, o ProfHistória pode ser um espaço para a escola estar na universidade, para a escola através dos professores/alunos do programa poder ser pensada e refletida em sua função na sala de aula do mestrado.

Após essa breve apresentação do que seria a escola pensando uma educação de fato democrática e inclusiva, em que os alunos sejam atuantes em sua realidade, refletindo sobre a sociedade em que estão inseridos, devo me voltar para que formação do professor devemos ter, para termos não só a valorização dele, mas a formação de sua identidade enquanto profissional.

1.2. Professores: A questão do processo formativo e da identidade profissional:

Nessa parte, faço a discussão da formação dos professores, que é um tema clássico na educação e tem sido objeto de muitas reflexões como as de Antônio Nóvoa (2007, 2009), Vera Candau (2014) e Silvio Gallo (2002) que querem entender o papel do professor na sociedade, mediante uma reflexão sobre a forma como ocorre a sua formação.

Nóvoa (2009) argumenta que a formação do professor está muito afastada da profissão docente, de suas rotinas e culturas profissionais. Nesse contexto, critica a ideia do uso de competências para a análise do professor, por se prender a questões comportamentais e defende o uso de cinco proposições que permitem que o professor seja observado em sua dimensão pessoal e profissional.

A primeira é o conhecimento em que o professor conduz o aluno à aprendizagem por práticas docentes. A segunda é a cultura profissional em que o professor se insere em sua realidade escolar e aprende com os mais experientes e no seu cotidiano é que o professor aprende a sua profissão. A terceira é o tato pedagógico em que o professor usa suas habilidades para ir além com o aluno, para sair do senso comum. A quarta é o trabalho em equipe em que realizamos nosso trabalho, em comunidades de prática, para a construção do saber escolar. A última é o compromisso social em que o professor, na construção em sala, permite ao aluno ir além do que lhe foi determinado pela sociedade e pela família, permitindo ao educando ter o direito de sonhar e de desejar mais em sua vida.

Nessas proposições, Nóvoa (2009) deixa claro a sua preocupação em entender de forma mais aprofundada que o papel do professor para a sua valorização e a formação de sua identidade na sociedade, que passaria pelo tripé: aprendizagem, sociedade e instituição. Assim sendo, vemos um profissional que sempre deve estar preocupado a sair do senso comum e a pensar a frente, a buscar o novo, o diferente.

Nesse contexto de pensar, o professor Biesta (2021) discute a ideia de um profissional que tem de ensinar e que saia da visão de uma figura que deve ter o controle do processo, como uma figura de autoridade. Essa visão luta contra a ideia do desaparecimento do ensino e do professor por uma linguagem de aprendizagem, que impede o pensar em conteúdo e na finalidade da educação, em que as ferramentas como a internet com sua grande gama de informações levam a se ver a escola como uma instituição “desatualizada e supérflua” (BIESTA, 2021, p. 27).

Biesta (2021) critica a ideia da linguagem de aprendizagem, pois educar é aprender algo com alguém, o que esse conceito não dá conta, pois a aprendizagem é um processo vazio de conteúdo, direção e individualista, em que tiramos a relação professor-aluno, que pensando o processo educacional, é de grande relevância para a construção do saber escolar. Logo, o que vemos é uma visão de aprendizagem em que a ideia do ensino é tirada do cenário, para atender objetivos específicos que esvaziam a experiência na realidade escolar.

É por isso que qualquer julgamento sobre o propósito educacional é primeiramente do professor. Esse também é o caso porque tais julgamentos não são apenas sobre os objetivos da educação, mas também sobre os meios, ou seja, as formas como a educação procede – e, novamente, os julgamentos sobre a maneira de proceder são sempre concretos, situados e nesse sentido, únicos. Negar ao professor tal papel- como tende a acontecer em currículos altamente prescritivos hierarquicamente e em estratégias de ensino que têm sido particularmente populares na Inglaterra nas últimas décadas- nos leva a perder o foco sobre o que realmente é o ensino, e a aceitar que todos os professores funcionam como robôs sem resposta, os quais supostamente intervêm igualmente em objetos sem resposta em vez de se envolverem em encontros educacionais com sujeitos humanos reais. (BIESTA, 2021. p. 31)

Nessas proposições sobre o papel do professor, merece destaque a ideia do compromisso social, em que tenho o que seria de mais importante na educação, o sonho, o ir além, a busca do novo, em que os alunos mais do que aprenderem conteúdos, saibam ir além de seu horizonte e enxerguem e desejem novas possibilidades para o seu futuro.

É também um paradoxo a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados todos os professores. Como se por um lado achássemos que tudo se resolver dentro das escolas, e por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve e para ser professor. (NÓVOA,2007, p.12)

A citação acima possui uma ideia de grande relevância no presente momento em que vivemos que é a de ver o professor como uma profissão sem prestígio e em que qualquer um poderia exercer a mesma. Esse pensamento tem estado muito presente em nosso cotidiano, em que a educação e o ofício de ser professor são vistos como algo simples e sem uma base teórica definida, como se não fôssemos mais necessários para a sociedade e para a construção de um saber, em que pelas experiências pessoais que vivi, valorize a diferença e a democracia. Além disso, os professores sofrem uma desvalorização profissional, pelo acúmulo de papéis e funções que passam a ter que assumir para atender as demandas da sociedade, como escutamos que o professor teria

que ser psicólogo, educar e ter mais funções e enquanto isso a construção de ensinar fica relegada a um segundo plano. Dessa forma, é preciso que a escola assuma o seu papel de fato e deixe de lado atribuições que não seriam de sua alçada, para que, como diz Candau (2014), os professores possam de fato agir como agentes socioculturais do ensino.

Nessa visão, o professor Biesta (2021) argumenta sobre o que seria o desaparecimento do professor e do ensino para uma linguagem de aprendizagem que esvaziaria a discussão e o conteúdo. Dessa forma, Biesta (2021) argumenta que os professores precisam ensinar e, para isso, precisam ter o controle do processo, mas não no sentido de determinar as regras ou serem donos das narrativas, mas no de construir algo novo com os alunos, em que sejam agentes de processo, em que tenhamos a qualificação, a subjetivação e a socialização do aluno e a construção de um saber com significado para ambas as partes. Portanto, o que vale não é ter o controle ou ter definido o objetivo da educação, mas sim entender o porquê da educação? O porquê de construir determinada narrativa com o aluno? De modo que o aluno seja presença e em que ele viva a experiência na realidade escolar de forma plena.

Dessa maneira, me questiono se esse também não seja um dos caminhos do ProfHistória, que seria o de entender o porquê ensinar História? O que desejamos enquanto professores de História em sala de aula com nossos alunos. Logo, de acordo com o raciocínio de Biesta, podemos argumentar se o ProfHistória não pode ser um espaço para refletirmos as razões que nos levam como professores a ensinarmos História.

A ideia de Nóvoa (2009) do trabalho em equipe para o professor pode ser relacionada com Silvio Gallo (2002), que na defesa de uma educação menor que seria um ato subversivo, de libertação e revolucionário, que como ato de resistência tem na sala de aula a sua trincheira, temos o professor militante que vive a realidade do aluno e dentro das contradições existentes, procura construir as possibilidades para o futuro, que seriam feitas em um trabalho coletivo com o aluno, em que podemos relacionar a ideia de comunidade de prática de Nóvoa (2009).

Essa visão de professor acho bem interessante, pois trabalha com a ideia de uma educação como ato político, em que o professor e o aluno constroem de forma conjunta a relação de ensino que terão para a construção do saber, que é feita no cotidiano escolar através do que seria um ato de resistência, em que luta por uma educação que dê ao aluno a possibilidade de sonhar na sua realidade.

Ainda em Nóvoa (2009), vemos que a formação do professor está afastada de sua prática de fato, sendo pensada por referenciais externos, que não permitem uma maior reflexão sobre a sua ação docente no cotidiano escolar, pois enxergam o professor como um mero transmissor de saber, ideia que precisa ser rompida, uma vez que a construção docente ocorre em um espaço de referenciais teóricos e metodológicos, que produzem um conhecimento profissional docente.

Nessa ideia, podemos dialogar com Tardiff (1991) que diz que os professores possuem um saber docente que é plural, sendo fruto dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Os saberes profissionais originários das instituições, os das disciplinas que obtemos nas universidades e os curriculares que são fruto das políticas e discursos oficiais sendo, portanto, exteriores aos professores, que não têm controle sobre suas produções. Assim, os docentes acabam sendo vistos como meros executores em sua prática docente.

Essa ideia pode ser confrontada com a visão de que a prática do professor não é um mero exercício de repetição ou de reprodução de um discurso previamente produzido em outro espaço. É uma tarefa de grande complexidade, em que temos um trabalho de construção de um saber em sala de aula junto com os alunos, em que aliados à nossa intuição como professor para observar o meu aluno e o seu saber prévio junto com a minha própria experiência como aluno e uma base teórica construída ao longo de nossa formação, e que acredito seja reforçada com nossa passagem pelo ProfHistória e as reflexões que realizamos ao longo do curso, são pontos de apoio para um ensino em que o aluno seja, de fato, parte integrante do processo, construindo junto com o professor o conhecimento na sala de aula.

A formação do professor deve estar voltada para a sua prática, para a sua realidade escolar, de modo a facilitar a reelaboração do saber para a sala de aula, haja vista questionamentos em relação ao caráter eminentemente teórico da formação acadêmica recebida. Esse pensamento não é uma negação da teoria, mas a defesa de que devemos fazer uma reflexão sobre a prática, em que não vejamos acertos e erros, mas possibilidades para a construção de novos caminhos para a aprendizagem.

[...] Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão se quisermos aprender a fazer de outro modo. (NÓVOA, 2007, p. 16)

De acordo com a citação, podemos pensar o papel do ProfHistória para o que é proposto, que é o refletir sobre a prática, ou seja, será que nas aulas, nas leituras e nas discussões estabelecidas temos um refletir sobre a nossa ação docente, de modo a pensarmos que ferramentas podemos usar para potencializar o nosso fazer docente e nos possibilitar um olhar mais apurado para a nossa prática.

Nóvoa (2009) defende a formação do professor dentro da profissão, que seria aprender com os mais experientes na rotina escolar, que mostrariam o caminho das pedras aos mais novos para o efetivo exercício da prática docente. Nesse contexto, a ideia é fazer a experiência dos recém-egressos na educação o menos dolorosa possível, pois como nos coloca Tardiff (1991) é nos primeiros anos que ocorre o choque entre a teoria e a prática, e a experiência dos professores mais antigos, que já passaram por esse estágio, facilita esse processo de adaptação do professor mais novo, com a produção do saber de experiência que seria aquele que está dentro da realidade do professor, com o que Tardiff(1991) chamou de cultura docente em ação, que estabelece a forma de relação do professor com seus pares e alunos, para a produção do saber.

Na sua formação e caminhar, o professor tem uma dimensão pessoal que ocorre na relação com o aluno através de uma troca de experiência, e nas interações realizadas em seu cotidiano escolar, que nos leva a repensar a nossa prática docente, não no sentido de ver o certo e o errado, mas de entender o tipo de prática que devemos ter em sala de aula, para que o foco seja de fato na aprendizagem. Um problema para o professor pensando a sua formação e seu papel na sociedade são as diversas atribuições que são dadas a escola pela sociedade, que dá ao professor atribuições que não são de seu alcance, o que causa o desprestígio do docente, que em meio a tantas funções que lhe são impostas, vê seu valor diminuído na sociedade. Para sair dessa armadilha, o professor deve saber agir no espaço público de educação, ou seja, deve ter um diálogo com a sociedade, com o entorno da escola de modo a lhe dar visibilidade e mostrar a sua importância e necessidade para a nossa realidade.

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público de educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI. (NOVOA, 2009, p. 9)

Na ideia da desvalorização do professor que ocorre na sociedade, segundo Nóvoa (2009), devido ao aumento de suas funções, abraçando desafios que não seriam necessariamente do profissional, podemos dialogar com Candau (2014) que diz que mais do que a desvalorização profissional e intelectual, o professor vive sob estresse e angústia devido ao modo como é tratado na sociedade. Por isso, precisamos ver a prática docente como um ato de resistência em que enfrentaríamos as tensões existentes na sociedade.

Esta não é a situação que vivemos hoje. Junto às condições de trabalho precárias que a grande maioria dos professores enfrenta, é possível detectar um crescente mal-estar entre os profissionais da educação. Insegurança, estresse, angústia parecem cada vez mais acompanhar o dia a dia dos docentes. Sua autoridade intelectual e preparação profissional são frequentemente questionadas. Ser professor hoje vem se transformando em uma atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas. (CANDAU, 2014, p. 34)

Nesse raciocínio, voltamos a ideia de educação menor de Silvio Gallo (2002) que seria esse ato de resistência, em que na sala de aula o professor teria o espaço para a subversão da ordem e a construção de uma realidade social, em que seja respeitado por seu papel na sociedade, ou seja, o chão da sala de aula seria o espaço em que nos afirmariamos para a sociedade como profissionais e como construtores de saber com os alunos.

Segundo Candau (2014), essa tarefa se torna mais fácil quando o professor pensa na sua identidade cultural, relacionando-a ao seu plano pessoal e aos processos socioculturais dos quais estamos inseridos como indivíduos. Essa tomada de consciência pelo professor é essencial para que possa entender o seu papel pessoal dentro do coletivo. Nóvoa (2009), nesse pensamento, defende a relação entre a dimensão pessoal e profissional para a definição da identidade do professor, que passaria pelo modo como ele se relaciona e se mostra para a sociedade, para a forma como ocorre a aprendizagem em sala de aula e na escola como instituição, em que o professor seja valorizado e respeitado por seu papel para o aluno.

Enquanto Nóvoa (2009) coloca as cinco proposições para o exercício da profissão docente, Candau (2014) defende a ideia de uma negociação cultural, em que saíamos de uma visão padronizada e homogeneizada, que nos insere em um daltonismo cultural, que nos impede de ver que as diferenças culturais que, segundo Boaventura

Santos (1995), seria o “arco-íris de culturas”, em que vamos construir uma educação inclusiva, democrática e que valorize a diferença.

Ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas para sermos educadores capazes de criar maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. (CANDAU, 2014, p. 39)

O professor, nesse cenário, constrói uma aprendizagem em que com a sua especificidade pensa a ideia de nós e os outros, em que convive com os conflitos que ocorrem ao fazermos a interação na sala de aula de modo a valorizar a diferença, em que saíamos de um discurso que mascarado pela ideia de igualdade, defende a padronização dos indivíduos. Portanto, a ideia não é de valorizar a diferença ou fazer ela ser respeitada, mas de dar voz a ela, de fazer o aluno se sentir parte do processo, pois em nossa sociedade temos um discurso em que aqueles que não estão de acordo com o padrão se sentem excluídos ou são discriminados. Logo, nossa tarefa é buscar a possibilidade de construir com o aluno um discurso em que ele aprenda que a diferença faz parte de sua vida e ele deve ser um agente para dar voz a mesma, de modo a termos de fato uma sociedade democrática e que valorize a liberdade.

Essa visão explicada acima é bastante interessante e nos leva ao exemplo destacado por Nóvoa (2009), a escola da Ponte², em que o professor não é o agente da aprendizagem ou o principal interlocutor, mas um guia, um orientador, que ajuda o aluno na construção de seu caminho. Nesse ponto de reflexão, permito-me trazer Biesta (2012) e pensar sobre o papel da escola nessa visão, e vejo que ao focar na aprendizagem, como diz Nóvoa (2009), pode estar perdendo a dimensão do ensino que, segundo Biesta (2012), é o que distingue a escola, como um lugar de ensino, no qual o professor seja convidado a ensinar, onde seja possível fazer julgamentos do que é necessário para essa tarefa e que permita o encontro do aluno com o mundo. Portanto, o grande desafio nas escolas não é ser um lugar de aprendizagem, mas sim um lugar de ensino, no qual a prioridade não seja a mensuração de dados que são vistos como prioridade nas políticas educacionais atuais, mas se pensar o porquê a educação ocorre? Qual é a finalidade da educação?

A nossa credibilidade passa muito por qualquer coisa que os professores perderam há alguns anos que é a capacidade de intervenção política. Temos a capacidade de intervenção pública em nível sindical, mas os professores falam pouco. Numa sociedade midiática, fortemente comunicativa, temos que

² NÓVOA, p. 9. O autor destaca a escola da Ponte como um exemplo de diferenciação pedagógica com o professor sendo um mediador de situações de aprendizagem.

aprender a falar mais, temos que ter uma voz pública mais forte e temos que aprender a se comunicar melhor com o exterior. (NÓVOA, 2007, p. 17)

Vivemos um momento em que falar em credibilidade do professor está cada vez mais difícil, mediante a perda de valor do profissional na sociedade, a ponto de termos um chefe de Estado que diz que muito professor atrapalha³. Nóvoa (2009) pensa nessa questão e traz alguns pontos para pensarmos nesse debate de perda de credibilidade do professor. Ele destaca a questão da falta de liderança profissional, em que os professores não conseguem ter um papel ativo de modo a intervir nas questões educacionais e fazer valer seus interesses. É como se os professores não tivessem voz e terceiros falassem por eles. Dessa forma, não conseguimos nos fazer representar enquanto profissionais para a sociedade.

O caminho para não cairmos nessa situação é reconhecermos e valorizarmos a especificidade do saber construído em sala de aula, em que questões pedagógicas, culturais e políticas estão inseridas para a construção de uma experiência com significado para as partes envolvidas. Logo, é preciso ir contra a visão de um professor que executa, que apenas reproduz o que lhe é dado externamente, pois como educadores temos um papel essencial para uma educação de qualidade, que passa por permitir o aluno se sentir presente, e poder vivenciar a experiência que ocorre em sala de aula.

Portanto, acredito que o caminho seja a busca de uma identidade em que o professor não seja visto como um executor, mas como um construtor, um orientador, que com seu aluno trabalha as possibilidades do caminho para um saber transformador e significativo na sociedade. Para que dessa forma, como argumenta Biesta (2021), o aluno possa desenvolver o seu “eu”, saindo do discurso da sociedade capitalista, que tenta predeterminar o que vamos ser e o nosso papel na sociedade. Portanto, a nossa preocupação enquanto educadores, segundo Biesta (2021, p. 6), “[...] é que as crianças encontrem a sua própria liberdade e que a nova geração deseje entrar no mundo e nele encontre soberania”. Assim, a ideia é a criança ir além de seu reflexo, é saber se posicionar no mundo e que saiba que a construção de uma sociedade democrática com toda a sua fragilidade e complexidade, se faz no “estar em relação, em vez de estar-em-isolamento” (BIESTA, 2021, p.7), ou seja, não queremos um jovem que se

3

<https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2021/09/16/bolsonaro-diz-a-apoiadores-que-excesso-de-professores-atrapalha.htm>. Acessado em 16 de fevereiro de 2022.

isole ou aprenda de forma individual, mas alguém que construa de forma coletiva o conhecimento aprendido na escola.

Já colocamos que para Nóvoa (2009) a identidade do professor passa por uma dimensão pessoal e profissional, que não podem ser vistos de forma separadas. Tardiff (2000) traz uma visão interessante em que nos coloca a ideia da temporalidade para a construção de nossa identidade com o que seria o saber profissional do professor, que é múltiplo, pois vem de diversas fontes tais como: a família, a sua vivência escolar, de sua formação e sua experiência como profissional.

Nesse ponto; merece destaque a colocação da experiência escolar com os professores que marcaram sejam positivamente ou negativamente, em que os professores colocam como sua visão do que seria o bom profissional pode ser marcada pelos professores que teve ao longo de sua vida escolar, servindo de espelho na sua vida profissional, em que me incluo, pois a minha professora de História do ensino médio foi de grande referência com seus ensinamentos e discursos para me inspirar a cursar história e ser professor. Enfim, pensando a nossa identidade em uma dimensão temporal não podemos desprezar a nossa vivência como aluno com os nossos professores.

Ainda na questão da identidade, Tardiff (2000) mostra que ela, em nível pessoal e social, é construída em uma multiplicidade de relações com diferentes grupos em que os professores estão inseridos e que vão moldando o professor e seu caráter, pela influência que os mesmos vão exercer sob os profissionais. Por exemplo, a família com a sua visão de educação e a escola com a sua ideologia e modo como entende a construção da aprendizagem.

[..] “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (TARDIFF, 2000, p. 218)

Nesse ponto, vejo que Tardiff (2000) vai mais além e profundo que Nóvoa (2009), ao tentar entender a construção da identidade como um processo em uma dimensão temporal e que ela vai se moldando e mudando de acordo com as circunstâncias, ou seja, mais do que enumerar características que os professores deveriam ter na sua ação, Tardiff (2000) quer compreender a imersão do profissional docente nos seus grupos e como isso os afeta enquanto pessoas e profissionais.

Ainda na questão da construção da identidade em uma dimensão temporal, Tardiff (2000) fala em dois momentos do professor. O primeiro é a chamada fase da exploração que se dá nos três primeiros anos, em que o professor no seu choque de realidade procura se relacionar com seus pares e trabalhar da melhor forma com seus alunos, que como diz Nóvoa (2009) seria vivenciada sem tantos traumas se tivesse a orientação dos mais experientes que já vivenciaram esse momento. O segundo é o momento da estabilização entre o terceiro e o sétimo ano, em que o professor domina melhor as questões pedagógicas, saindo do centro das atenções e dando voz e representatividade aos alunos.

Para alcançar esse estágio de desenvolvimento, não devemos levar em conta apenas a dimensão temporal, mas determinadas condições que, segundo Tardiff (2000), poderiam ser não ter uma enorme carga de trabalho, boas turmas, colegas acessíveis e o apoio da direção. Nesse pensamento, podemos nos aproximar de Nóvoa (2009) em que o professor deve fazer o que está ao seu alcance, sem abraçar a quantidade enorme de funções que é jogada pela sociedade para a escola, que assume papéis que não seriam seus, sobrecarregando os professores.

Tardiff (2000), assim como Candau (2014), fala em uma tomada de consciência para a construção de sua identidade, só que em vez de se prender à questão cultural em um plano pessoal, pensa na questão profissional, e em como a conscientização dos valores, regras e fundamentos que definem a profissão fundamentam a nossa identidade profissional. Acredito que pensando em uma dimensão pessoal e profissional, como dizia Nóvoa (2009), podemos dizer que a identidade do professor é a união das ideias de Candau (2014) e Tardiff (2000), que permite a reflexão sobre o nosso papel tanto na questão profissional sob um olhar em que pensamos no nosso papel na sala de aula como profissionais e temos a questão cultural em que definimos o nosso papel nas relações sociais que estabelecemos em nosso espaço de trabalho.

Tardiff (2000) ainda nos mostra que o ensino ocorre em três dimensões: existencial, social e pragmática. A primeira seria em que o professor é um sujeito de sua realidade como um ser existencial, em que o que viveu, o que vive e a influência dos meios sobre ele são levadas para a sala de aula. A segunda se remete à pluralidade do saber, que é fruto de diferentes fontes para a professor, tais como: a família, a escola e a universidade; e na terceira tem a ver com o trabalho do professor no seu cotidiano, em

que o saber deve estar relacionado diretamente à prática do professor em sala de aula com o aluno.

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância, outras menos, mas nada substitui o bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. [...] (NOVOA, 2007, p. 18)

Ensinar é uma questão de personalidade. Uma pessoa é capaz de tomar iniciativa, de se interessar pelos alunos, de dialogar com eles, de fazer projetos, vai se dar bem no ensino. (TARDIFF, 2000, p. 222)

Nesse momento, faço uma breve reflexão sobre o bom professor e o ato de ensinar que é realizado por ele. Começo com a ideia de que realmente por mais que tenhamos o avanço da tecnologia, com o uso de novas técnicas e tecnologias, nada substitui o elemento humano, nada substitui a troca realizada em sala de aula, nada substitui aquele que deve nos orientar no nosso caminho, nos mostrando as possibilidades e o caminho para o futuro. Enfim, o professor é uma figura indispensável e que tem um valor inestimável se pensamos em uma sociedade que seja de fato democrática, igualitária e que valorize a diferença mesmo que atualmente vejamos a construção de discursos que neguem o que defendo nessas linhas.

O ensinar é saber tomar o papel e seu lugar na realidade escolar e saber escutar o aluno, saber dar voz ao mesmo, dar representatividade ao aluno, saber que é um processo de mão dupla, em que temos os saberes prévios que são levados para a sala de aula e tanto o professor como o aluno vivem uma troca de experiências, em que cada um à sua maneira faz valer o seu papel e sua visão e temos a construção de um ensino não focado em indivíduos, mas na aprendizagem, em que os alunos vejam realmente significado no que estão vivenciando em sala de aula, não no sentido de ser prático para a sua realidade, mas para inseri-lo em sua sociedade e fazer interagir com a mesma, transformando-a para algo melhor para todos.

Encerro o capítulo com a reflexão sobre como o ProfHistória pode ser um espaço para a articulação do que foi discutido ao longo das linhas do capítulo. Acredito que o programa seja um espaço para essa relação, pois nas aulas através das discussões temos a reflexão sobre o papel do professor, em que pensamos em um projeto de aprendizagem para a escola e como ela deve agir como instituição para permitir que o processo ocorra como um todo. Dessa maneira, ao refletirmos sobre essas questões, estamos pensando no modelo de escola que desejamos para a nossa realidade social, em

como a formação continuada do professor possibilita uma reflexão sobre a sua prática docente. Por exemplo, em uma aula sobre a defesa de uma educação antirracista ou de Teoria da História, refletimos sobre a ação do professor, sobre a forma em que deve ocorrer a aprendizagem e que tipo de escola devemos ter para que o que foi discutido e refletido possa ser efetivado. Logo, o ProfHistória é um espaço em que podemos ter a articulação e a reflexão sobre o que foi discutido nesse capítulo, com uma discussão mais aprofundada sobre a nossa prática enquanto docente, de modo a podermos ter uma reflexão em que a teoria e a prática possam ter um diálogo mais potente e profícuo, para o ensino de História.

Capítulo 2: O PROFHISTÓRIA: articulações entre a docência em História e a produção do conhecimento histórico escolar

Defendo que nos cursos de formação de professores, é necessário, para além do domínio dos conteúdos a serem ensinados, o domínio dos processos de produção de conhecimento historiográfico e dos processos de reelaboração didática possíveis de serem realizados para a abordagem dos diferentes temas e conceitos históricos.

É preciso considerar que não basta dominar conteúdos, mas ter clareza que o ensino ao ser realizado tem como horizonte a possibilidade de aprendizagem pelos estudantes, o que implica atribuição de sentidos aos temas e processos em estudo. É preciso aprender a se comunicar, a negociar distâncias entre si e seus alunos, o que envolve processos culturais de relativa complexidade. (...)

Estar atento a isso é tarefa urgente para docentes e para formadores de professores que têm como tarefa promover reflexões sobre o ofício docente e problematizar e formar para a atuação na prática.

(MONTEIRO,2010, p. 493)

Abrimos o capítulo com essa epígrafe, pois vai ao encontro do nosso objetivo no presente estudo que é discutir a potencialidade do ProfHistória como um programa de formação continuada para os professores, para que reflitamos sobre a nossa prática, observando como destacado na epígrafe, que não basta dominar o conteúdo, mas saber construir o processo em que haja de fato a aprendizagem do aluno na sala de aula. Logo, queremos, nesse trabalho, problematizar como o referido programa de formação continuada aborda o nosso ofício e oportuniza uma reflexão mais aprofundada de nossas

práticas, contribuindo para a potencialização do ensino de História nas salas de aula na educação básica através de nosso fazer docente.

Para uma reflexão mais aprofundada sobre o ProfHistória, iremos dividir o capítulo em três partes. Na primeira parte, iremos apresentar a proposta do programa, sua organização, sua forma de seleção e os planos curriculares das instituições que fazem parte do programa no Rio de Janeiro. Na segunda parte, iremos discutir a docência em História, refletindo sobre os desafios do professor de História em sua prática docente e, na terceira parte, iremos refletir sobre o conhecimento histórico, analisando seus processos de construção e uso para o ensino escolar.

2.1) Conhecendo o ProfHistória:

A ideia do ProfHistória começou a ser pensada em 2012, com a sua primeira seleção em 2014. O programa começou com 12 instituições associadas, sendo que hoje já temos 39 Instituições Associadas (Ias). Em 2021, ocorreu a última seleção para a formação da turma em 2022 com a oferta de 640 vagas⁴. Para acesso ao curso, o professor realiza uma prova que é composta por 20 questões objetivas e uma discursiva em que se exige que seja apresentada uma proposta para a sala de aula no ensino de História. Além disso, o professor deve estar na educação básica com regência em História.

O curso é oferecido por diversas instituições distribuídas pelo território nacional que, guardadas as devidas especificidades, mantém uma unidade do programa, que está voltado para a reflexão sobre o ofício do professor de História em sala de aula e é feito em rede, com as disciplinas sendo oferecidas pelas universidades que fazem parte do programa. No Rio de Janeiro, por exemplo, o aluno pode montar a sua grade pelas universidades que fazem parte do programa, tais como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), o que é um ponto extremamente positivo, pois como o professor pode precisar ter uma carga horária de trabalho que trabalhe em diversos locais, essa flexibilidade proporciona ao professor um leque maior de opções de disciplinas e localização para a participação nas aulas.

⁴Para informações sobre o processo de seleção veja o link com o edital do processo seletivo. https://profhistoria.ufrj.br/uploads/anexos_processo_seletivo/6127f841ba944_21028-EDITAL-PROFHISTORIA-2022_12082021.pdf

Na sua organização curricular, há duas disciplinas obrigatórias, Teoria da História e História do Ensino da História, três disciplinas optativas e uma disciplina de livre escolha. Nas obrigatórias, privilegiam-se discussões sobre o campo teórico da História por meio de análise de conceitos como *tempo, narrativa, memória, acontecimento e verdade* e a historicidade da disciplina escolar, discutindo desde a formação da História como disciplina científica no século XIX e as transformações pelas quais ela passou para o seu uso na sala de aula. Dessa forma, as duas disciplinas obrigatórias cumprem um papel de reflexão sobre a construção e o uso do conhecimento histórico na sala de aula.

As disciplinas optativas são oferecidas pela rede por meio de editais anuais nos quais as instituições decidem o que será oferecido aos alunos. Nesse ponto, vejo um ponto positivo do programa, pois o oferecimento de disciplinas como “Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira”, “História como diferença: História e cultura indígena”, “O ensino de história e as relações de gênero”, “História local: Usos e Potencialidades pedagógicas”, “Metodologia no ensino de história: o pesquisador-professor e professor-pesquisador” são alguns dos exemplos de como o professor com seus pares e com o docente que oferece a disciplina, pode se aprofundar em questões que passam por temáticas sensíveis, e os mais diversos aspectos como o método de pesquisar e ensinar História, história pública, educação patrimonial e história local, que podem oferecer ao professor ferramentas que permitam um refletir sobre a prática docente e a construção do saber histórico escolar. Nesse momento, destaco a minha própria vivência, pois ao fazer a disciplina “O ensino de História e relação de Gênero” como livre escolha na Uerj com a professora Géssica Guimarães Góes Gaio, obtive um referencial teórico, em que pude enriquecer muito mais as minhas aulas, pois as leituras de Judith Butler, Joan Scott, Géssica Guimarães Góes Monteiro e bell hooks permitiram uma melhor compreensão sobre temas como o conceito de gênero e identidade de gênero, que me possibilitaram refletir sobre o uso de novas ferramentas para o pensar dessas questões em sala de aula, de modo aos alunos entenderem que são assuntos que não devem ser tolerados ou aceitos, mas vistos como parte de um projeto de sociedade para o nosso cotidiano.

Tanto as disciplinas obrigatórias como as eletivas são de grande relevância para a possibilidade da potencialização da aula de História, com a possibilidade de incorporação de novas abordagens em nossas práticas, não no sentido de apontar erros e

acertos, mas de buscar alternativas ou ferramentas que nos possibilitem um olhar diferenciado e mais apurado sobre o ensino de História.

Logo, na questão do currículo o ProfHistória mostra um papel diferenciado, pois vemos a intenção de ter disciplinas que pensem a sala de aula, que reflitam sobre o fazer docente, possibilitando ao docente a reflexão sobre a prática docente, o que enquanto aluno da graduação necessariamente não vi no currículo da universidade, havia uma grande discussão teórica, mas o pensar a sala de aula, discutindo questões sobre o seu cotidiano era algo um pouco distante. Dessa forma, o ProfHistória como programa de mestrado pode ser visto como a possibilidade de refletirmos sobre a nossa rotina escolar de acordo com o currículo que nos é oferecido como alunos do programa.

O terceiro aspecto que explicita e materializa a concepção que rege o ProfHistória se relaciona com o trabalho final do curso. Tendo em vista as inquietudes motivadas por sua prática profissional, associadas às reflexões propiciadas durante o curso, os discentes são estimulados a produzir e desenvolver uma pesquisa considerando a problematização e elaborar um trabalho final que além de apresentar os resultados do estudo, incorpore uma dimensão propositiva em relação ao ensino de História. O trabalho final, nomeado como dissertação, pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição, material didático, projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, dentre outros. (MONTEIRO; REZNIK, 2021, p. 246)

A citação destaca mais um aspecto do programa que é o trabalho final, que pode ter diferentes tipos de formatos de dissertação, mas que tem como grande diferencial estar voltado para a reflexão sobre a sala de aula e o ensino de História, com a apresentação de um produto que, preferencialmente, deve ser uma proposta de intervenção em sala de aula, a partir do que foi discutido e pensado ao longo do curso. Logo, as dissertações que já totalizam cerca de 743 trabalhos defendidos entre 2016 e 2020⁵, são um material de extrema riqueza para que o professor tenha um material em sua posse, que permita o pensamento sobre novas práticas em sala de aula.

O fato de o curso ser em rede nacional com cerca de 500 docentes que se espalham por 30 instituições de ensino superior, é outro ponto de destaque, pois segundo Monteiro e Reznik (2021) formaria uma comunidade de aprendizagem e reflexão, com diálogos entre os professores universitários e os professores da educação básica, e entre a universidade e a escola. Tais diálogos possibilitam mais do que reflexões sobre a prática docente, a elaboração de propostas que permitam um repensar

⁵Para os números de dissertação verificar o site do programa com o banco de dissertações, https://profhistoria.ufjf.br/banco_tese. Acesso feito em 8 de março de 2022

do ensino de História, no sentido de construir um espaço em que o pensar sobre a ação docente seja constante, tendo a aproximação entre os campos da História e da Educação.

Nesse sentido, o ProfHistória cumpre os requisitos de um Mestrado Profissional: os problemas de pesquisa emergem de questões da realidade profissional em que os mestrados atuam e suas reflexões, bem como a parte propositiva, por meio da qual devem retornar para a prática cotidiana e dialogar com suas demandas. (MONTEIRO; REZNIK, 2021, p. 247)

No âmbito do ProfHistória, temos a presença de três linhas de pesquisa. Uma delas é “Saberes Históricos no espaço escolar”, que considera os saberes e as práticas mobilizadas na escola em que, pensando a formação do professor e do aluno e usando a classificação de conhecimento pela ideia de currículo, deseja entender como é construído o saber histórico escolar. A outra é “Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão” que se dedica a pensar sobre a questão da linguagem e, da narrativa histórica através do uso de diferentes suportes, tais como: livros, filmes e sites e problematizando o conceito de linguagem, tem o objetivo de produzir matérias para fins educativos. Em “Saberes Históricos em diferentes espaços de memória” temos investigações para a produção e aprendizagem de História em espaços como museus, teatros e centros culturais, com a História sendo uma prática social de referência, pensando as mais diferentes formas de representação e o uso do passado no espaço público, de forma distinta ao que é feito no espaço da escola.

Essas linhas de pesquisa são de grande pertinência no sentido de aproximar o ensino e a pesquisa, os campos da História e da Educação, com a desmistificação de uma visão de que o saber histórico escolar seria menor ou inferior quando pensado em relação ao acadêmico, pois há um campo de estudos e pesquisas que se consolida nas discussões realizadas no curso e nas pesquisas e trabalhos publicados pelos alunos. Logo, mais do que a formação de um professor pesquisador, o ProfHistória é a legitimação de um campo teórico em que temos a produção do saber histórico escolar que possui a sua especificidade na realidade educacional.

Neste sentido, discutimos se a configuração curricular desse curso de Mestrado avança na superação do mito do descompasso constituindo uma formação que assume efetivamente a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, considerando a especificidade da pesquisa em ensino de História na Educação Básica. (MONTEIRO; REZNIK, 2021, págs. 231 e 232)

A tese do descompasso é a visão de uma hierarquia entre os campos de História e Educação, em que o saber produzido na Academia seria o único referencial válido para as discussões que ocorrem sobre o ensino de História nas escolas e, segundo

Gabriel (2015), o uso instrumental do conceito de didática reforçaria essa hierarquização entre os dois campos citados. Dessa forma, o ProfHistória constitui-se como a possibilidade da subversão dessa perspectiva, em que ensino e pesquisa andam juntos, em que temos a produção de um saber histórico escolar que não é menor que o acadêmico, mas que possui a sua especificidade. No ProfHistória, temos uma melhor compreensão dessa visão, com a construção de um diálogo mais potente entre os campos de História e Educação.

Concebendo o ProfHistória como um programa de formação continuada que potencializa a experiência do professor em sala de aula, devemos nos ater a três incisos que regulamentam o referido programa de formação continuada: “Art. 2º:[...]IV- A articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.;

VI- O reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério.

VIII- a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional. [...]” (MONTEIRO; REZNIK, 2021, p. 240)

Esses incisos merecem uma reflexão, pois nos levantam questões pertinentes quando pensamos a escola e a ação do professor e sua formação como profissional. No inciso VI é colocado o papel da escola para a formação inicial dos professores, que posso considerar como um dos pontos de maior relevância, pois é o momento em que como professor, temos o contato com a prática, em que procuramos colocar em ação a teoria discutida e aprendida na escola, em que pensamos como efetuar a nossa ação para a construção do saber escolar com o aluno. Enfim, é o momento em que vivenciamos a experiência docente na sala de aula com o aluno, e vivenciamos os desafios para a construção do saber histórico escolar. Os demais incisos que falam de docência serão explicados de forma mais pormenorizada na próxima seção, que reflete sobre a docência em História.

2.2) Docência em História: desafios para a formação continuada

O ProfHistória amplia sua importância, pois por meio de discussões nas aulas, de trabalhos realizados nas disciplinas, do diálogo com os pares e da relação com os professores do programa, ele fornece ferramentas necessárias para que o professor possa

agir de forma mais efetiva na sua realidade escolar, como na aplicação do produto, que é a proposta de intervenção do professor na realidade escolar.

Em nossa sociedade, o professor cada vez mais é desvalorizado, percebido como uma figura dispensável e carente de prestígio. Isso repercute, por exemplo, na defesa do notório saber⁶, produzindo efeitos de esvaziamento da especificidade da profissionalidade docente, percebida como um ofício sem saberes (MONTEIRO, 2007). Logo, quando um programa de formação continuada valoriza o profissional e reconhece sua importância no processo educativo reafirma-se seu papel de construtor de conhecimentos, em oposição a ideia de que o professor se trata de um mero executor de práticas que seriam externas a ele.

Não menos importante é a ideia da relação entre teoria e prática, que não devem ser vistos como campos opostos ou que se complementam, mas que cada um à sua maneira possui a sua especificidade. Nisso, o ProfHistória tem um papel de grande relevância ao estabelecer reflexões sobre a sala de aula e nossa prática com a construção de um campo teórico, que não quer criticar ou atacar a ação do professor, mas entregar ferramentas para que ela seja potencializada ao máximo no nosso cotidiano escolar. Logo, o ProfHistória é um espaço de aproximação entre os campos de História e Educação, na perspectiva de refletir sobre a nossa ação enquanto professores dessa disciplina escolar.

Nesse contexto, pensamos a realidade atual, em que dado o cenário de pandemia e a introdução de novas tecnologias, podemos ter a discussão sobre a relação entre professor e aluno estar obsoleta, dado o uso de novas técnicas, em que veríamos o professor como uma figura que pode ser dispensada ou substituída pelas novas tecnologias. Dessa forma, temos o reforço de uma discussão se a formação de professores em universidades é algo superado no cenário em que vivemos atualmente.

E agora, no contexto pandêmico, as tecnologias vão efetivamente superar e tornar a relação presencial professor/aluno obsoleta e desnecessária? E a formação de professores nas universidades, em nível superior, está definitivamente superada? (MONTEIRO; REZNIK, 2021, p. 230)

Essa citação merece uma reflexão no ponto da discussão na questão da formação do professor, que lança a indagação se estaria superada atualmente. Acredito que o ProfHistória é a prova de que a formação dos professores na Universidade está longe de

⁶ A expressão notório saber defende a ideia de que um profissional que tenha conhecimentos afins em que possa dar aula sobre disciplina que não seja necessariamente a sua formação. Por exemplo, parte-se do princípio de que uma médica possa ter conhecimento de biologia e química e possa dar aula dessas disciplinas.

ser superada, pois é um espaço de reflexão e produção que se faz cada vez mais necessário na nossa vida, se pensamos uma prática que reflita sobre si mesma e produza algo com significado para o aluno. Portanto, falar em ProfHistória, é defender uma formação reflexiva e crítica dos professores enquanto profissionais.

Esse curso constitui, então, uma proposta inovadora no Brasil ao reconhecer, viabilizar e validar experiências de atuação dos professores como pesquisadores, professores-pesquisadores- que encontram na sua realização o apoio de professores universitários que atuam como docentes e orientadores do curso de Mestrado. Professores da escola básica e docentes universitários estão em parceria nesse movimento que inclui a abordagem investigativa da prática docente e a proposição de materiais que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de História em nosso país. (MONTEIRO e REZNIK, 2021, p.231)

A História como disciplina surgiu no Brasil no século XIX, no cenário do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, com o objetivo de legitimar a ideia de nação brasileira. Desde então se pensa e discute o ensino de História no Brasil, passando por diferentes correntes de pensamento ao longo dos anos. Nesse sentido, o ProfHistória é um espaço para a reflexão sobre esse ensino, em que temos um diálogo entre os professores universitários e os da educação básica, na busca de estratégias que potencializem a experiência em sala de aula, com proposições que mais do que investigar criem ações que de fato tenham a possibilidade de realização dentro da sala de aula.

Uma das questões na docência do professor é o choque de realidade que seria vivido nos primeiros anos, pelo impacto entre o aprendido na universidade e a prática docente. Nesse sentido Amorim e Monteiro (2019) pensando a docência como devir, analisam a relação entre professores e alunos na aula de História. As autoras entrevistam dois professores, sendo um da rede pública e um do particular, para entenderem a docência pela ideia do afeto.

Amorim e Monteiro (2019) mostram que o conceito de choque de realidade foi popularizado por Veenman (1984), pensando o 1º ano de docência do professor, que pela tentativa do erro e acerto tenta sobreviver a experiência da sala de aula. Dessa forma, segundo as autoras como colocam Romanowski e Martins (2013), os professores enfrentariam determinadas dificuldades para a construção de suas aulas, tais como, o domínio do conhecimento específico, relação professor e aluno, relacionamento com a comunidade escolar, organização pedagógica das escolas, falta de material, ausência da direção, processo de ensino, destacando-se a não aprendizagem dos alunos.

Dentre todos esses pontos, Amorim e Monteiro (2019) querem entender a relação professor e aluno e, para isso, usam o conceito de devir, para não termos uma visão fechada ou uma verdade estabelecida, pois a aula sempre está em construção, passando por adaptações de acordo com a realidade vivida, em que o ser nunca se completa, pois está em um constante devir. O ProfHistória como programa de formação continuada se relaciona com a proposta, ao nos fazer ter um constante repensar sobre a nossa aula, sobre o que construímos com o aluno em nosso cotidiano escolar pelas discussões em sala com nossos pares, as leituras realizadas e os trabalhos que fazemos ao longo do curso concluindo com a dissertação.

Amorim e Monteiro (2019) relacionam os conceitos de devir e docência, em que não trabalham com uma visão pré-definida do que seria ser professor, pois a identidade é construída e como tal não pode ser replicada ou copiada. Dessa forma, usam o conceito de devir para desmistificar determinadas imagens e entender como o professor como profissional se constrói na realidade escolar. Esse pensamento é relevante por nos permitir sair de um território em que idealizamos imagens do que seria ser professor, para entendermos que essa imagem é uma construção diária e que ocorre ao longo de nossa prática docente e nossa formação, em que o ProfHistória pode ser espaço para a discussão e um repensar da imagem do professor.

Amorim e Monteiro (2019) dialogando com Marcelo Garcia (1999) concordam com a importância dos primeiros anos para a construção da imagem do professor, mas relacionando a ideia de devir e docência, argumentam que esse processo não é automático, não deixamos de ser alunos e viramos imediatamente professores, pois essa construção do docente ocorre num movimento entre fronteiras e em um espaço de tensão, em que temos a construção da identidade do professor. Dessa forma, entendo que a construção da identidade docente não é algo imediato, que pode ter uma fórmula pronta, pois temos diversas variáveis que passam pela teoria, pelo conhecimento pedagógico e pela realidade escolar, em que o professor está em um processo de construção que não termina em si, pois sempre está procurando relacionar os mais diferentes aspectos que temos na construção da identidade do professor.

É a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para a sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõe uma totalidade significante, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo a sua

contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; não fazemos narrativas de nossa vida porque temos uma história, temos uma história porque fazemos narrativas de nossa vida. (DELORY- MOMBORGUER, 2008, p. 37. *apud*: AMORIM e MONTEIRO, 2019, p. 30)

A citação destaca o conceito de “narrativa de si” formulado por Delory-Momberguer (2008, 2012), que vai ser usado por Amorim e Monteiro (2019), para entender a relação entre professor e aluno e como a ideia de afeto é construída em nossa profissionalidade. As autoras usando Delory-Momberguer (2008-2012) argumentam que é na narração que o indivíduo se constrói, toma corpo, experimentando a sua história de vida, em que o indivíduo está em um processo de construção que não termina em si, estando em constante construção de acordo com a sua realidade e a construção das narrativas.

Amorim e Monteiro (2019), ao relatarem a fala de um dos entrevistados, destacam a fala de um professor de escola pública que argumenta que o conteúdo é uma parte tranquila, por ter um domínio prévio e que a grande preocupação é a relação a ser estabelecida com o aluno e a construção de estratégias para a sala de aula em que ,mais do que dominar conteúdo, o que vale é que tipo de relação construímos com os alunos, que tipo de marcas deixamos nos alunos, e isso só é possível com uma relação de afeto com o aluno.

Então acho que as minhas aulas têm que ir para além da transmissão de conteúdo, transferir saber né, que acho que isso é algo que ficou muito lá atrás dentro da Educação, já mudou né, agora a questão da troca de experiência, de escutar o que o aluno tem, qual é o conhecimento que o aluno traz, e eu acho que o papel do professor tem que ir muito nesse sentido né, é o que eu tento fazer nas minhas aulas, tentar puxar um pouco do conhecimento que o aluno traz, que está ali com ele, que ele observa no cotidiano, que ele observa nas relações pessoais dele. E ao mesmo tempo enxergar as minhas aulas, a sala de aula, como uma janela pra ... no qual ele consegue enxergar outros horizontes, no qual ele consegue enxergar outras realidades. (Professor iniciante 2) (AMORIM; MONTEIRO, 2019, p. 34)

A citação traz um aspecto que vejo como muito relevante, o de levar em conta o saber que o aluno tem no seu cotidiano, para que mais do que se aproximar dele, possamos estabelecer uma relação em que os alunos possam enxergar outras realidades, percebam novos horizontes, em que a aula de História seja não só uma compreensão de fatos, mas a possibilidade de construirmos novos olhares em nossa realidade. Logo, Amorim e Monteiro (2019) argumentam que é preciso afetar e ser afetado na aula de História, para que tenhamos a construção de algo que tenha sentido tanto para o aluno como o professor.

Concordo com essa ideia, pois dar aula é criar algo, é nos fazer sair da zona de conforto, é criar o incômodo no aluno, de forma a ele querer se questionar sobre o que lhe é explicado em aula, de forma a poder pensar sobre o seu lugar na realidade social em que está inserido e como poder agir sobre ela. Dessa forma, o ProfHistória com a sua ideia de uma reflexão sobre o ensino de História, relacionando a teoria e a prática, funciona como um espaço em que possamos construir novas propostas para a sala de aula, que são construídas nas discussões e nas leituras feitas nas aulas e na realização da dissertação. Portanto, o ProfHistória é mais um caminho para dar ferramentas para afetarmos os alunos em nossas aulas.

Caimi (2015) argumenta que para o exercício da docência o professor deveria dominar três saberes: saberes a ensinar, saberes para ensinar e saberes a aprender, em que o saber a ensinar seria o da própria História, da epistemologia escolar e na Historiografia, o para ensinar seria que estaria na docência, currículo, didática e cultura escolar e o a aprender seria o do saber que o aluno traz com ele (CAIMI, 2015). Dessa forma, Caimi (2015) deseja problematizar as demandas que se apresentam ao trabalho do professor de História, mediante a pluralidade e complexidade das práticas sociais e culturais que estão na escola. Essa discussão de Caimi (2015) pode ser relacionada com as disciplinas obrigatórias do ProfHistória, que foram apresentadas na seção anterior, pois nas aulas temos exatamente discussões que vão de encontro com o trabalho de Caimi (2015) que é o pensar sobre o fazer docente, sobre o trabalho do professor em sala de aula e que ferramentas devem ser usadas para a construção do conhecimento histórico escolar.

Acredito ser pertinente o diálogo com Caimi (2015), pois permitirá entender melhor como o professor pode lidar com os desafios que enfrenta no exercício da docência. Logo, podemos ter uma visão mais ampliada e complexa sobre a prática docente do professor de História em sala de aula, de modo a poder compreender melhor como a História pode ser ensinável para o aluno e mobilizá-lo intelectualmente. Caimi (2015) dialoga com Prats (2006,2007) para trazer argumentos que justificariam a História escolar, dentre quais podemos destacar:

“facilitar a compreensão do presente, preparar os alunos para a vida adulta, despertar o interesse pelo passado, potencializar nas crianças e adolescentes um sentimento de identidade e contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e cultura do mundo atual, contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio do estudo disciplinado, introduzir os alunos em um conhecimento e no domínio de uma metodologia

rigorosa e por fim enriquecer outras áreas do currículo”. (CAIMI, 2015, págs. 108;109).

Por esses pontos, Caimi (2015) defende o papel do professor como mediador no processo ensino-aprendizagem, ou seja, seria aquele que construiria o caminho para o aprender do aluno na sala de aula, em que de acordo com as últimas décadas, o professor não deveria ser o fornecedor de uma única resposta e um compromisso com resultados de aprendizagem que sejam positivos.

Caimi (2015) argumenta como as reformas educacionais no Brasil nos anos 1990 e 2000, trouxeram demandas específicas ao professor de História, em que pelo novo lugar que é dado aos conhecimentos escolares e o desenvolvimento da produção acadêmica. O professor usa uma metodologia própria em que o uso de fontes históricas em sala de aula e a atenção a temas não tão discutidos anteriormente, como a diversidade étnica e a questão de gênero.

Caimi (2015) fala que essa mudança de papel para o professor de História enfrenta dificuldades que passam pela formação seja inicial ou continuada do professor, que o aumento da produção do conhecimento histórico não veio acompanhado pela valorização da História enquanto disciplina, devido à redução de sua carga horária, o que se acentua com a adoção do Novo Ensino Médio, em que temos a construção de um currículo que pode esvaziar o ensino de História enquanto disciplina escolar.

Nesse contexto de reformas educacionais levantados por Caimi, podemos pensar a relação do ProfHistória como um programa voltado para a reflexão sobre o ensino de História com ações como a BNCC e o Novo Ensino Médio. Acredito que possamos enxergar uma relação de contraponto, pois a BNCC, por exemplo, tem uma proposta que pode até se propor a ter um olhar para um ensino de História que privilegie a diversidade e um olhar para o outro com uma proposta que defende que daria autonomia para o aluno e o formaria para o exercício da cidadania, mas a verdade é que ainda podemos ver por trás desse discurso que se julga mais progressista a manutenção de um olhar tradicional sobre o ensino de História, o que não veremos ao longo de nossa experiência no ProfHistória, que ao longo das aulas reflete sobre as questões que nos afligem no ensino de História e nos possibilita um vislumbrar de possibilidades para a construção de ações que se contraponham a essa visão tradicional da BNCC.

Em relação ao Novo Ensino Médio o que entendemos é uma tentativa de um currículo, que com a justificativa da autonomia para o aluno, constrói uma realidade em

que temos um ensino que pode ser esvaziado na sua complexidade e na construção de um saber que possa possibilitar ao aluno um refletir sobre a sua realidade social. Dessa forma, relacionando essa ideia com o ProfHistória vemos no programa a intenção de fazer exatamente o contrário, que é o de refletir sobre o saber histórico escolar, de modo a complexificar a sua discussão com o aluno, com um pensar sobre a diferença, temas sensíveis, história local e outros temas que não são valorizados nas propostas educacionais.

Portanto, Caimi (2015) deseja entender que tipos de conhecimentos e capacidades o professor deve dominar para que a aula de História possa ser ensinável para o aluno. Para começar é preciso ter o domínio do que vai ensinar, ou seja, ninguém ensina o que não sabe. Portanto, “o professor é aquele que sabe antes que os alunos e que pode traçar os itinerários mais adequados para conduzi-los à aprendizagem” (CAIMI, 2015, p.113), em que o professor deve separar o essencial do secundário e dominar a historicidade dos saberes a ensinar e como ocorre a produção do conhecimento científico. O professor, segundo Caimi (2015), deve ter as seguintes tarefas:

“Conhecer o valor epistemológico do que se ensina e porque se ensina de tal modo, explicitar a corrente historiográfica a partir da qual se trabalha, fundamentar a seleção e a organização dos conteúdos para a utilização de determinadas metodologias e não outras, dar lugar a diferentes interpretações, cotejar distintas ou divergentes versões e situá-las nos debates historiográficos contemporâneos, contemplar os conceitos estruturantes próprios da disciplina e refletir sobre a responsabilidade social e o compromisso ético-político do que se ensina, problematizando sobre o sentido e a utilidade do conhecimento histórico escolar”. (CAIMI, 2015, p. 114)

Caimi (2015) nos deixa clara a complexidade que é o ensinar História, haja visto a gama de tarefas que o professor deve ter, para a construção do saber histórico escolar, mas Caimi (2015) argumenta que dominar só essas tarefas mas sem o olhar pedagógico pode levar o trabalho a perder o sentido, pois como fala Caimi (2015) a tarefa de ensinar passa pela relação com o aprender, em que consigamos mobilizar intelectualmente o aluno através da apropriação do professor de conhecimentos pedagógicos em que use estratégias e recursos em que os saberes possam ser ensináveis aos alunos.

Nessa perspectiva entendemos a tarefa de ensinar como a apropriação pelo professor, de conhecimentos pedagógicos que lhe permita mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em “saberes escolares ensináveis”, em conhecimentos válidos socialmente

pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles/naqueles que são os aprendentes. (CAIMI, 2015, p. 115)

Logo, segundo Caimi (2015), o professor é aquele que mediante a cultura disponível faz uma adaptação pedagógica para o ensino na sala de aula e ainda interpreta o currículo para que o ensino tenha sentido e significado em sala de aula. Caimi (2015) dialogando com Acosta (2013) argumenta que essa ação docente é influenciada por questões internas e externas, em que as internas são fruto das demandas da comunidade escolar e a externa são as políticas educacionais e curriculares e mercado editorial. Dessa forma, o professor dialoga com esses dois lados, para a construção de sua aula. Caimi (2015) ainda dialoga com Pagés (2004) que aponta duas competências para o ofício do professor. A primeira seria a acadêmica que envolveria as naturezas e os procedimentos do conhecimento histórico e na pedagógica estaria em três dimensões: “a aquisição de capacidades sociais e comunicativas; a concepção e o planejamento da atividade docente; e a organização, direcionamento e avaliação dos processos de ensinar-aprender.” (CAIMI, 2015, p. 117)

Caimi (2015) refletindo sobre o saber do aprender argumenta sobre como realizar a mobilização intelectual dos alunos, inclusive mostrando saberes que nos caberia promover nos alunos, tais como, a compreensão dos conceitos históricos, representação do tempo histórico, raciocínio histórico e elaboração de inferências, análise de imagens como fontes para a investigação histórica e a construção de identidades e uso de narrativas históricas na escola. Acredito que a possibilidade de resposta para essa reflexão, está em Seffner (2010), que ao refletir sobre a aula de História, discute sobre a relevância das cenas de aula e os imprevistos que ocorrem ao longo da construção do conhecimento com os alunos. Portanto, vejo Seffner (2010) como uma possibilidade de ampliar essa discussão e entender de forma mais aprofundada a construção do saber com o aluno.

Seffner (2010) argumenta que a aula de História é construída em três saberes, o saber da disciplina, que seria o conhecimento, a teoria, métodos, conceitos, autores e tradições da disciplina, em que a História teria o seu saber da disciplina nos seus conteúdos, como, Revolução Russa, Revolução Francesa, a Proclamação da República no Brasil, 2ª guerra mundial etc. Os saberes da docência seriam os da prática no cotidiano escolar, sendo o que o professor adquire de bagagem ao longo dos anos nas

suas aulas, e que, segundo Seffner (2010), são essenciais para a sobrevivência do professor em sala de aula. Os imprevistos são aqueles que não esperamos, que acontecem na sala de aula e saem do contexto da aula planejada, que muitas vezes são ignorados, mas concordando com Seffner (2010), podem ser um bom caminho para a aprendizagem.

Segundo Seffner (2010), o professor deve ter o domínio mais completo da disciplina, que ocorreria com uma boa formação inicial e a continuidade da formação com seminários, congressos, leitura de revistas e artigos e a inserção em programas como o ProfHistória. O saber docente é o momento em que o professor reflete sobre a sua prática, em que procura construir um estilo docente (SEFFNER, 2010), que o faça sair de modelos padronizados, dando uma marca pessoal para o seu trabalho, que permita a construção de sua identidade como profissional para os alunos, que não esteja atrelado apenas ao saber da disciplina, mas sim a uma reflexão sobre a sua ação em sala de aula.

Para a reflexão sobre a prática docente, Seffner (2010) defende a análise da cena de aula, em que orienta ao professor a ter um diário de bordo não com o sentido de descrever a aula, mas no sentido de fazer anotações que permitam a reflexão sobre a aula. Por isso, argumenta que o professor deve levar em conta a escola, o turno, se é ensino médio ou fundamental, pois cada espaço em que você leciona pode apresentar uma realidade, em que a descrição já leva a uma reflexão sobre o pensar da sua aula. Também devemos anotar as nossas reações pessoais sobre o modo como foi ministrada a aula e a reação dos alunos para o que foi discutido em aula. Como professor de História, acredito que esse pensamento é pertinente, pois nos permite refletir sobre a prática em si, sobre o que ocorreu na sala de aula, no sentido de estarmos sempre buscando melhorar, para construirmos uma aula com sentido e significado para o aluno.

Seffner (2010) argumenta como podemos perder uma boa reflexão sobre a aula ao não levarmos em conta alguns aspectos que ocorrem na relação com os alunos. Um exemplo seria quando os alunos do ensino médio questionam porque a História se repete, em que estudam o mesmo conteúdo que no ensino fundamental. Seffner (2010) demonstra que esse é um momento rico e que é pouco aproveitado, pois seria uma oportunidade para o professor discutir com o aluno que, na verdade, o conteúdo será entendido de forma diferente, pois no ensino médio, os alunos apresentam uma capacidade de abstração em que um assunto como a invasão dos portugueses à América,

terá um entendimento diferente de quando foi explicado aos alunos no ensino fundamental.

Concordo com Seffner (2010) que não é uma situação fácil de enfrentar, pois é uma discussão que envolve teoria e metodologia da História e o crescimento cultural dos alunos e acrescento questões práticas como cumprir o programa, o fato de termos apenas dois tempos semanais, dar o conteúdo do livro didático, que dificultam ainda mais essa tarefa. Mas, concordo com Seffner (2010) que é um momento que não pode ser desperdiçado, pois pode levar a discussões em que os alunos possam compreender melhor o papel da História como disciplina escolar.

Seffner (2010) discute sobre como aproveitar perguntas feitas pelos alunos que podem, a princípio, não ter relação com o conteúdo da aula. Por exemplo, “ao falar em monopólio no mercantilismo, um aluno no fundo da aula grita “Monopólio é coisa da Globo.” (SEFFNER, 2010, p.225). Na sala de aula, o caminho mais natural é não levar essa questão em consideração e seguir com o conteúdo, mas a verdade é que essas perguntas podem ser consideradas e problematizadas, pois ocorrem de acordo com a realidade do aluno, quando o aluno vê uma imagem do Rei Sol e fala estar vendo uma bicha de carnaval, está associando a imagem a sua realidade. Dessa forma, o professor ao problematizar essa pergunta com o aluno, tenta entender a realidade em que ela é construída e ainda permite ao aluno se sentir parte do processo de construção do saber escolar. Não é uma tarefa fácil mediante todas as exigências, sejam internas ou externas, que o professor deve cumprir, mas que dentro das possibilidades apresentadas, deve ser levada em conta, pois pode ser uma boa ferramenta para o enriquecimento da aula.

Logo, em meio a tantas questões para a sala de aula e a construção do ensino de História, como o professor deve agir? Seffner (2010) defende a ideia do entrelugar, em que o professor não está nem no lugar da matéria e nem no da piada, mas no de trazer o comentário para a sala de aula, propondo questões e atividades que contextualizem o que em um certo momento parecia não ter sentido para aula. Portanto, concordo com Seffner (2010) que por uma citação de Foucault: “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece” (SEFFNER, 2010, p. 229). Assim, esse autor defende que os professores devem trabalhar no descaminho pela provocação feita pelos alunos, para a construção da aprendizagem.

Esse pensamento de Seffner (2010) relaciona-se com o ProfHistória pela discussão que é feita sobre a teoria da História, sobre a construção da disciplina História e como ocorre seu ensino, pois o professor terá um enriquecimento de seu conhecimento teórico, que possibilita o refletir sobre a prática docente e saber aproveitar melhor as perguntas ou colocações feitas pelo aluno que muitas vezes podem ser vistas como piadas, por poder ter um olhar mais apurado para a sala de aula e a sua relação com o aluno na construção do saber histórico escolar. Portanto, o ProfHistória com as suas aulas e atividades feitas ao longo do curso, fornece ao professor subsídios que pode possibilitar estar no entrelugar defendido por Seffner. (2010)

Rocha (2009) tem o objetivo de entender o sentido do ensino-aprendizagem na aula de História pelos alunos. Para isso, fez uma pesquisa em escolas públicas e particulares com perguntas a alunos e professores, tendo como um dos referenciais a bagagem dos alunos, que seria a sua biblioteca. Rocha (2009) ressalta que a categoria bagagem não estaria relacionada apenas à escrita do aluno, mas ao conjunto de experiências vividos pelo aluno. Portanto, o objetivo é entender como a pesquisa de Rocha (2009) pode nos ajudar a ampliar o meu campo de pesquisa, podendo me ajudar a entender melhor algumas questões que surgem na pesquisa.

Rocha (2009) argumenta que os professores destacam três condições que seriam necessárias para o ensino de História: alfabetização, repertório cultural e capacidade de memorização. Rocha (2009) usa o ponto de vista dos professores como “teoria nativa” (ROCHA, 2009. p. 83), que discutiria as ações efetuadas pelos professores para lidar com as questões enfrentadas na sala de aula. Para analisar os dados, Rocha (2009) tem na linguagem o elemento constitutivo para a aula de História e que toda enunciação tem uma carga axiológica e argumentativa, que pode possuir um sentido positivo ou negativo.

Rocha (2009) analisando as respostas dos alunos da escola pública, argumenta que eles têm a dificuldade de construir um argumento que vá além do que lhe foi falado na aula e que alguns não enxergam sentido em estudar História. Portanto, Rocha (2009) indaga como mediante esses dados podemos construir uma comunidade de sentidos para o ensino de História? Um ponto destacado também como dificuldade para isso é a metodologia de aula em que dado o letramento do aluno com a sua dificuldade de leitura, o professor usa a estratégia da leitura comentada para a aula, o que implicaria um afastamento do que é explicado da bagagem do aluno.

Na escola particular, Rocha (2009) observou que há um maior número de alunos que consegue entender a História além do que lhe é falado em sala de aula, conseguindo atribuir sentido à disciplina e a relações entre os tempos, passado e presente. Essa situação é possível, pois os alunos carregam uma bagagem que seria o seu capital cultural, que permite uma aula em que tenhamos diferentes estratégias, tal como: a leitura dos textos em casa, para a explicação em sala de aula. (Rocha, 2009, p. 90).

Rocha (2009) dialoga com o filósofo Mink (1982, 1983) para entender estratégias para o ensino de História, em que saíamos da visão de professores que dizem que os alunos não conseguem compreender as suas aulas e de alunos que não entendem o sentido da aula pelo fato do professor fazer uma leitura comentada como metodologia. Mink defende que a compreensão ocorre em três modalidades: teórica, configuracional e categorial. Em História, teremos o uso da modalidade configuracional, que é “um ato individual de ver as coisas juntas” (ROCHA, 2009, p. 93), pois seria o reunir de elementos que não tem uma relação natural entre si, que ganhariam sentido através da narrativa histórica.

Dessa maneira, o professor, segundo Rocha (2009), usando a ideia de Mink (1982,1983) sobre ensinar História, estabeleceria conexões baseadas na linguagem, mas a questão que nos colocamos é como fazer esse exercício, se o aluno não possui o repertório discursivo necessário para a discussão em sala de aula. Concordo com Rocha (2009) que a resposta pode estar no transitar em direção a linguagem do aluno, em que usando a compreensão configuracional de Mink (1982,1983), podemos juntar significados heteróclitos, para atenuar a distância que poderia existir entre a linguagem do professor e do aluno, para a construção de uma aula que tenha significado para ambas as partes, e em que o aluno possa de fato compreender o que o professor está explicando para ele.

Rocha (2009), a partir dos depoimentos dos professores, discute como a dificuldade de memorização pode ser um obstáculo ao ensino de História, pois como o conhecimento histórico é construído pela articulação de coisas desconexas em uma modalidade configuracional, como sem reter informações que seria feita pelo esforço de memorização podemos construir o conhecimento em sala de aula.

A escola forma, em seu espaço próprio, sujeitos que leem, escrevem, mas também ordenam o mundo conforme as categorias que o corpus dos textos e a palavra do professor tornam quase naturais. Comunidade de interpretação inaugural, a escola é obrigada a produzir uma recepção compartilhada dos

textos, pelo único fato de que, sem a certeza de sentido não haveria nem ensino possível, nem aprendizagem. (ROCHA, 2009, p. 102)

A citação acentua o peso da cultura da escrita na produção do conhecimento na escola, o que de acordo com Rocha (2009) devido à precarização das instituições públicas que tem ocorrido nos últimos anos, há uma grande dificuldade para a construção de um conhecimento expresso na escrita e na prática de leitura da sala de aula e ainda tem o fato dos professores não se verem como sujeitos de múltiplas linguagens e não realizarem o exercício de se identificar com a linguagem do aluno. Dessa forma, não conseguiríamos ter a compreensão das coisas desconexas no método configuracional.

Dessa forma, observamos a diferença entre a bagagem cultural dos alunos e dos professores, que segundo Rocha (2009) de acordo com Magda Soares (2004) poderia ser explicada pelo “efeito Mateus”, em que os que menos têm, é o que mais é tirado. Rocha (2009) concorda com essa ideia, argumentando que a precarização das instituições públicas e o não oferecimento dos meios disponíveis para a aprendizagem como a leitura em sala de aula não são oferecidos aos alunos, dificultando a compreensão do ensino de História.

Como pensar o conhecimento histórico escolar na instituição pública de modo a ter sentido para o aluno? Concordo com Rocha (2009) que um dos possíveis caminhos é pensar na bagagem do professor, com uma reflexão constante sobre o conhecimento histórico escolar, que é produto da interação entre professor, aluno e conhecimento histórico, que criaria condições para a formação de comunidades de sentidos em História. Dessa forma, reforço a relevância do ProfHistória como um espaço em que possamos fazer uma reflexão sobre a bagagem do professor, de modo a poder ter uma reflexão mais aprofundada sobre o conhecimento histórico escolar e os desafios para o ensino de História, em que possamos ter a construção de novas ferramentas que possam possibilitar o alcançar do que é defendido por Rocha (2009).

O ProfHistória desde seu processo de seleção até a defesa da dissertação pode ser visto como um espaço de reflexão sobre o papel do professor de História, sobre que saber histórico escolar estamos tendo na sala de aula, sobre como os alunos enxergam a História enquanto disciplina e como nós, os professores, nos enxergamos não como agentes do saber, mas como construtores de um conhecimento com os alunos e o que queremos com tal iniciativa.

Em minha primeira aula no ProfHistória, na disciplina História do Ensino da História com a professora Cinthia Monteiro de Araujo, por meio de um jogo de palavras nos foi perguntado: por que ensinar História? Naquele momento, como muitos colegas, pensei que a resposta mais imediata seria a formação do cidadão crítico para a sociedade, mas hoje vou mais além e digo que ensinamos História para construir um saber histórico escolar com os alunos, que lhes dê possibilidades de refletir sobre a sua sociedade, de viver com a diferença, de viver e entender ao outro. Enfim, o ProfHistória não mudou a minha visão sobre a disciplina História, mas ampliou o meu olhar para o trabalho dessa disciplina com o aluno e vejo essa como senão a maior uma das maiores potencialidades desse programa, o nosso ampliar de visão enquanto professores para a disciplina História.

Esse ampliar de visão, acredito que esteja no ponto de possibilitar ter ferramentas para trabalhar com as brechas, com um resignificar do currículo dito oficial, ter a possibilidade para trabalhar de uma melhor maneira temas sensíveis como a escravidão, a questão indígena e a ditadura militar brasileira. Enfim, o ProfHistória é uma reflexão aprofundada em nosso ofício como professor de História, em que através das aulas, da leitura dos textos, do trabalho final, refletimos sobre a nossa prática docente, que pode nos permitir a potencialização de nossas aulas, ao nos possibilitar o enxergar de novos caminhos para a construção do saber histórico escolar.

Essa potencialização pode ser vista quando o professor universitário vem para a sala de aula disposto não a ser o portador do conhecimento, mas em escutar o professor de educação básica que naquele momento é aluno do ProfHistória sobre a sua vivência em sala de aula, sobre o modo como ele entende a produção do conhecimento histórico. Enfim, o professor se sente naquele momento representado e valorizado por estar sendo escutado sobre suas angústias e anseios no seu fazer docente, e isso não tem preço mediante tudo que passamos em nossa sociedade com a constante desvalorização de nossa profissão.

Entendemos, pois, que todos os entendimentos necessários para esse exercício da docência em História não são exclusivos da cultura histórica, tampouco da cultura escolar, sendo a cultura histórica escolar a via na qual apostamos para essa formação, em caráter inicial e continuado. (MARTINS; ARAUJO, 2021, p, 270)

Na citação, vemos a aposta de Martins e Araujo (2021) para o exercício da docência em História, que estaria apoiado no conceito de cultura histórica escolar. Assim sendo, em que sentido o conceito de cultura histórica escolar pode estar no

ProfHistória, e estando, qual seria o seu objetivo? Acredito que essa presença se faz em uma discussão em que tentamos não só dar conta do conhecimento histórico em si, das teorias existentes, mas também um refletir sobre a escola, sobre a educação e como o conhecimento histórico escolar se insere nesse cenário. Afinal, somos professores da educação básica e como tal não nos basta ter o conhecimento teórico, é preciso estar na dimensão da escola, entender o modo como funciona a realidade escolar, para que possa saber como construir o conhecimento histórico escolar com o aluno.

Monteiro e Reznik (2021) nos mostram que, em relação ao professor, o foco deixa de ser o que ele faz, para ser o que ele sabe, ou seja, a ideia é investigar os saberes dos professores, o que é reforçado com o uso do saber docente como referencial teórico. Essa visão caberia no cenário do ProfHistória, pois como programa de formação continuada com a sua matriz curricular e a sua proposta de trabalho, mais do que uma grande troca de saberes entre os professores universitários e os da educação básica, é um campo de reflexão sobre que tipo de saber o professor pode estar construindo com o seu aluno na sala de aula.

Enfim, o ProfHistória é um espaço que possibilita ao professor refletir sobre a sua prática, pensando não como o saber é produzido, mas como ele é utilizado em sala de aula, que saber o professor como pesquisador pode construir com seu aluno no cotidiano escolar. Dessa forma, esse programa de formação continuada não é necessariamente uma renovação do saber, mas sim uma reflexão aprofundada sobre ele, de modo a potencializar toda a experiência em sala de aula.

Monteiro e Reznik (2021) mostram, baseados em Cochran-Smith e Lytle (1999), uma visão sobre conhecimento que se divide em três partes. Na primeira, temos o conhecimento-para-a-prática, em que os professores universitários produziram o conhecimento e os professores seriam meros executores. A segunda é a concepção do conhecimento-em-prática que seria os professores aprendendo em cima de uma reflexão sobre a sua ação na sala de aula. A terceira é o conhecimento-da-prática, em que temos a possibilidade da construção de um diálogo mais potente entre a teoria e a prática, com o professor enxergando a sua sala de aula como um espaço de investigação, em que procuramos entender, pela teoria produzida e a nossa prática, que saber levamos para a sala de aula.

A terceira concepção seria a que mais nos interessa, pensando a questão da formação do professor no contexto do ProfHistória. Nela, segundo Monteiro e Reznik

(2021), temos o reforço da visão do professor reflexivo, que seria aquele que refletiria sobre a sua prática, em busca de caminhos para uma melhor experiência em sala de aula. Ainda em Monteiro e Reznik (2021), vemos a referência à Selma Garrido Pimenta, (2006), que em seus trabalhos estabelece que a mera reflexão sobre a prática não é suficiente, pois na construção do saber devemos também levar em consideração as teorias da Educação.

Nesse contexto, o ProfHistória como programa de formação continuada permitiria o uso dessa terceira concepção de conhecimento, estreitando linhas com a teoria e a prática, em que refletiríamos sobre a nossa ação em sala de aula, a partir de um referencial teórico, que nos possibilitaria intervir e trazer novas propostas quando pensamos o espaço da sala de aula. Enfim, o ProfHistória nos daria a base teórica necessária para fundamentarmos o nosso conhecimento, entendendo a forma de sua construção em sala de aula e que ferramentas precisamos para potencializar seu uso em sala de aula.

Assim de acordo com Pimenta (2006, p.44), pode-se avançar em relação à concepção de professor pesquisador “se for possível a realização de pesquisa no espaço escolar, como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, e com a colaboração dos pesquisadores da universidade”. No âmbito dessa proposta, é esperado que as escolas se constituam comunidades de aprendizagem nas quais reflexões sejam compartilhadas, criticadas e projetos sejam criados e desenvolvidos. (MONTEIRO; REZNIK 2021, p. 237)

Nessa citação, temos uma potencialização da terceira concepção de conhecimento aqui apresentada, que seria o professor pesquisador e seu papel na escola. Nesse sentido, o ProfHistória se faz presente e nos ajuda nessa reflexão ao realizar uma investigação sobre a sala de aula, e o que está sendo produzido nesse espaço, através de uma relação de diálogo e sem assimetria entre os professores de educação básica e os da universidade, que nas aulas e nas atividades do curso sempre buscam refletir sobre o ensino de História e sua aplicação em sala de aula.

O ProfHistória enxerga a sala de aula como um grande laboratório para a análise do trabalho do professor e de que forma podemos pensar o ensino de História. Essa tarefa é feita com a leitura dos textos, as discussões em sala, a troca de ideias entre os pares e as avaliações, que estão voltadas para a construção de formas de intervenção na sala de aula, para que tenhamos uma experiência transformadora em relação ao ensino de História.

Logo, pensar a formação continuada dos professores no ProfHistória é ter uma constante reflexão sobre a nossa ação em sala de aula, repensando a nossa prática docente com o aluno, construindo um saber com significado e representatividade para a comunidade escolar.

A premissa fundamental está na valorização de experiências e saberes acumulados pelos professores de História da educação básica. A imersão no curso deve propiciar ao professor de educação básica instrumentos para refletir sobre a sua prática profissional docente no cotidiano da sala de aula, capacidade de teorizar sobre ela e compartilhar a reflexão com os pares. Adota-se, portanto, como princípio teórico-metodológico, a proposição de que a problemática de pesquisa emerge da prática profissional dos mestrandos, professores de educação básica. (MONTEIRO; REZNIK, 2021, p. 244)

A citação reforça a relevância do ProfHistória como formação continuada ao permitir a reflexão sobre a sua prática na realidade da sala de aula, teorizando sobre a sua experiência e dando fundamento para novas abordagens a serem feitas no cotidiano escolar, o que pode ser visto como uma das potências do curso, que é o refletir sobre o nosso fazer docente, de modo a poder ter a possibilidade da construção de novas abordagens na construção de saber histórico escolar seja em nosso espaço escolar ou em outros espaços que são usados pelo professor para o ensino de História.

2.3) Relações entre cultura histórica e cultura escolar na produção do conhecimento histórico escolar:

[...]No sistema de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), [o ProfHistória] está situado na área de História e tem concentração em Ensino de História, configuração que, potencialmente, já localiza o programa numa região de fronteira. (MARTINS; ARAUJO, 2021, p. 254)

Nesse momento, refletimos sobre o diálogo que pode ser estabelecido entre os campos de Educação e História, tendo como referência o ProfHistória como programa de formação continuada, ou seja, é possível que esse programa seja um espaço de maior proximidade e diálogo entre esses dois campos tão caros ao professor em sua prática docente.

Dessa forma, o foco dessa seção é problematizar a relação entre os campos de História e Educação na formação de professores a partir das categorias de “transposição didática” e “lugar de fronteira”, tendo a construção de um campo teórico que tenha

como base a ideia de conhecimento histórico e a ideia de transposição didática na passagem do saber sábio ao saber ensinado.

Lugar de Fronteira como conceito foi formulado por Monteiro e Penna (2011) defendendo que a pesquisa no ensino de História ocorre pela contribuição dos campos de História e Educação, que seriam essenciais para problematizar a pesquisa sobre o ensino de História. Dessa forma, Monteiro e Penna (2011) assumem que o conhecimento histórico escolar mediante o saber acadêmico, possui a sua especificidade ao ter como objetivo a Educação.

Monteiro e Penna (2011), para entender a problematização dos saberes ensinados relacionam, os conceitos de saber escolar com os de saber docente (Tardif, 2002) e as contribuições de Shulman (1986, 1987, 2004) que propõem a compreensão do conhecimento em três partes; conhecimento do conteúdo específico das disciplinas, conhecimento do conteúdo pedagogizado e o conhecimento curricular. O uso desses estudiosos por Monteiro e Penna (2011) fez a busca por ferramentas teóricas em que dialogasse com o campo da teoria da História.

Para essa análise, Monteiro e Penna (2011) argumentam sobre o uso da narrativa histórica como elemento do conhecimento historiográfico, em que desejam entender como o professor realiza a sua narração em sala de aula para tornar o conhecimento histórico escolar compreensível para o aluno. Ainda faltava entender a questão da temporalidade que, para Monteiro e Penna (2011), seria entendida pelo diálogo com Ricouer (1994) que defendia que “a articulação do tempo/ordem lógica está necessariamente na relação pelo vivido dos sujeitos estudados e daqueles que estavam a estudá-los”. (MONTEIRO e PENNA, 2011, p. 198)

Monteiro e Penna (2011) mostram que a construção do saber histórico é fruto da contribuição de diferentes campos que dialogam entre si em um lugar de fronteira, mas faltava entender como negociar a distância entre os sujeitos, no caso o professor e o aluno. Para isso, a retórica é entendida como a ferramenta discursiva que pode ser o elemento para diminuir a distância entre os envolvidos.

A retórica é a negociação da distância entre os sujeitos. Esta negociação acontece pela linguagem (ou, de modo mais genérico, através da- ou de uma linguagem), pouco importa se é racional ou emotiva. A distância pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso. Um magistrado que pretenda suscitar a indignação, procura impedir quaisquer aproximação ou identificação entre o réu e os jurados. Em compensação, um advogado pleiteia a favor de circunstâncias atenuantes, esforçar-se-á por encontrar pontos de contato entre os jurados e o acusado. (MEYER, 1998, p. 26-27 *apud* MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 199)

A citação que é a definição de retórica segundo Meyer (1998) destaca os aspectos racional e o emotivo da retórica, que segundo Monteiro e Penna (2011) são usados pelo professor na sua narrativa para os alunos, pois na pesquisa feita por eles, constataram que os professores marcantes para os alunos não são os que somente explicam bem o conteúdo, mas aqueles que estabelecem uma relação pessoal com o aluno, ou seja, os alunos valorizam aqueles professores que de alguma forma os afeta, os faz se sentir incomodados ou com vontade de questionar o que está a sua volta.

Em suas investigações, Monteiro e Penna (2011) observam as aulas de um professor de História e veem o uso da retórica para atrair a atenção dos alunos, o uso da relação pessoal ao reconhecer o nome dos alunos, de modo a fazê-los sentirem-se parte do processo que ocorre em sala de aula, o uso do argumento da autoridade usando o prestígio da ciência para validar a sua fala perante os alunos e o professor ,através do uso da ilustração, faz o uso da dramatização para conseguir fazer os seus alunos participarem de forma mais ativa da aula, em que os alunos atuando como personagens históricos podem ter a diminuição das distâncias entre os sujeitos.

“Certamente, no ensino de história, possibilitar a compreensão pelos alunos de práticas e acontecimentos de outros tempos, espaços e culturas, constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes”. (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 204)

A citação serve para refletirmos sobre, senão a grande questão do ensino de História, mas uma das principais questões, que é de como possibilitar ao aluno compreender fatos que não são de seu tempo, que não estão em sua realidade. Através de reflexões como as de Monteiro e Penna (2011), podemos pensar em ferramentas e estratégias para que esse desafio que, não é pequeno, possa ser trabalhado de forma potente na sala de aula.

Ainda em contato com esses autores, considero igualmente potente trabalhar com o conceito de transposição didática. Esse conceito foi usado pela primeira vez por Verret em 1975, sendo posteriormente usado por Chevallard (1991) para a criação de um campo teórico para a didática na área das matemáticas, em que entenderíamos o processo de passagem do saber sábio para o saber ensinado, que ocorreria através de um sistema didático entre o professor e o aluno, em que teríamos a preocupação não somente com a produção do saber, mas em como é utilizado e transposto para a sala de aula.

Chevallard (1991) nos diz que o sistema didático é como se fosse um triângulo, em que teríamos o aluno, o professor e o saber em cada vértice, buscando uma problematização do saber, saindo de uma visão que naturaliza o mesmo em sua produção e uso na sala de aula. Dessa forma, há uma defesa de uma saída de uma análise psicológica para a criação de um campo teórico que permita compreender o saber e como ele pode ser ensinável para o aluno.

[...] Dessa forma, o saber escolar não seria usualmente problematizado, o que contribuiria para a sua naturalização do entendimento daqueles que participam dessas relações. A teoria da transposição didática pretende desestabilizar esse entendimento, expondo enfaticamente a necessária distância entre o saber ensinado e seus saberes de referência. Mais do que isso, propõe-se a pensar o sistema didático a partir dessa dimensão, com base na abordagem epistemológica do saber ensinado. (LEITE, 2004, p. 51)

Dessa forma, como Chevallard (1991) pensa construção do saber para a sala de aula? O primeiro ponto é o tempo do saber em que teríamos a contradição do antigo e do novo, em que o professor trabalharia o saber de modo que tenha significado para o aluno, relacionando-se ao que já conhecido pelo mesmo, para que não cause uma relação de estranheza e rejeição que prejudique a aprendizagem. Também merece destaque a topogênese do saber (LEITE, 2004), que seria relacionado ao domínio do saber, em que o professor tem uma maior capacidade de abstração que o aluno e ainda precisa trabalhar em uma dimensão de modo ao saber ser possível de ser ensinado ao aluno.

A problemática que nos é colocada é como essas questões de diferença do saber entre o professor e o aluno são resolvidas ou atenuadas. Leite (2004) argumenta que, para Chevallard (1991), é na noosfera que temos a resolução desse quadro, em que ocorreria a transposição didática externa, aproximando o entorno que é representado pelas famílias dos estudantes e os matemáticos e o sistema didático em que atuam os professores e os alunos. Dessa forma, a noosfera é o espaço de conflitos e disputas para refletirmos sobre como o saber é produzido, utilizado e transposto.

Monteiro (2007) defende a potencialidade desse conceito ao permitir a distinção entre o saber sábio e o ensinado, de modo a entender que o saber ensinado é produzido na cultura escolar, sendo um saber híbrido, que é formado por diferentes saberes como os dos professores, o dos alunos, da cultura escolar e institucional e dos conhecimentos científicos. Gabriel (2017) também analisa a relevância da transposição didática, para compreender o processo de construção do saber escolar e seu uso no ensino de História.

Nessa perspectiva, a tendência em negar a esfera da transposição didática ou esquecer seus efeitos, no contexto da escola, pode ser visto como uma das estratégias utilizadas pelo sistema de ensino para garantir a reprodução dos mecanismos de reprodução engendrados no e pelo funcionamento didático escolar. Em contrapartida, dar visibilidade a essa esfera, problematizá-la, passa ser condição indispensável para desmascarar esses mecanismos, oferecendo a possibilidade de criar ou reforçar outros papéis passíveis de serem desempenhados pela escola. (GABRIEL, 2017, p. 15)

Gabriel (2017) reflete sobre o saber escolar, destacando as diferentes formas de terminologia para o termo, e querendo refletir como essas diferentes abordagens podem contribuir para a reflexão sobre a prática escolar ou dos mecanismos político-culturais no processo de ensino-aprendizagem de uma disciplina específica, no caso presente a História. Para essa tarefa, Gabriel (2017) tem como um lugar específico de reflexão, a epistemologia social escolar, em que “significa partir de bases novas para a compreensão dos conteúdos escolares” (GABRIEL, 2017, p. 7).

Gabriel (2017) argumenta que o saber escolar pode apresentar diferentes potencialidades que permitem refletir sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Para essa autora, o saber escolar tem um potencial de nos fazer repensar o papel da escola, em que nos colocamos contra uma visão que seria do senso comum, para termos de fato um projeto que seja emancipador e voltado para a democracia, em que como Gabriel (2017) argumenta, tenha perdido o monopólio do saber pelas novas tecnologias, a escola ainda é o lugar privilegiado para a sistematização dos saberes fragmentados, criados em outros lugares e o espaço para a socialização dos saberes.

Na segunda potencialidade, Gabriel (2017) discute que refletir sobre a produção do saber, é ter um diálogo com a epistemologia social escolar, no qual temos no pedagógico a questão dos valores imbricada a seleção de conteúdos escolares e temos a construção de um valor de verdade que passa pelo campo da Epistemologia, em que a verdade e validade de um saber continuam a ter sua relevância construída em regimes de verdades no seio da comunidade científica.

A questão, segundo Gabriel (2017), é pensar como as questões de ordem epistemológica podem estar presentes na questão de seleção dos saberes escolares. Um caminho passa pela resignificação do conceito de epistemologia social escolar, que ocorre por dois caminhos distintos. O primeiro é o da Nova Sociologia do Currículo em que defendem a incorporação da reflexão epistemológica à questão do poder. Dessa forma, há o reconhecimento da especificidade do saber histórico escolar, em que reconheçamos a sua dimensão histórica e política pela epistemologia social escolar,

colocando em questão a hierarquização dos saberes, mas sem negar o papel de referência dos saberes científicos para os saberes escolares.

Para Gabriel (2017), o segundo caminho está em Chevallard (1991) que mais do que entender como um saber é utilizado, ensinado e produzido, quer entender como ele é transposto. Gabriel (2017) coloca que a originalidade de Chevallard (1991) está em pensar a questão do saber escolar, pela questão da hegemonia dos saberes científicos na questão de ordem epistemológica. Portanto, a discussão sobre o saber tem seu campo ampliado em que devemos reconhecer a pertinência e necessidade dos saberes para a vida social e que devemos enfrentar diferentes níveis de problematização. Essa abordagem permite entender que os saberes escolares possuem uma autonomia epistemológica que está mais na natureza de suas problemáticas do que na natureza de sua base epistemológica.

Pensar a questão do saber escolar em uma perspectiva epistemológica, segundo Gabriel (2017), é fazer o diálogo com outras disciplinas, com uma convergência entre os campos de Didática e Currículo, em que a questão do saber escolar seja entendida pelo encontro que ocorre entre os campos em questão. Dessa forma, saímos de visões dicotômicas, que tendem a reforçar uma distância entre as duas posições.

Gabriel (2017) reflete que o pensar sobre a epistemologia social escolar permite um olhar sobre a formação inicial e continuada dos professores, em que temos a valorização do papel do professor, mas relativizando a responsabilidade exclusiva do professor para a solução das questões que ocorrem na sala de aula. Essa visão, segundo Gabriel (2017) desconstrói, o “mito da conformidade”, em que o saber escolar possa ser pensado quanto a sua origem, filiação, legitimidade e seu papel no ensino-aprendizagem.

Esse pensamento pode dialogar com o ProfHistória, pois o curso nas suas disciplinas sejam as obrigatórias, as eletivas e a de escolha livre, tem como um de seus pontos refletir sobre o saber histórico escolar e o seu papel no ensino de História, ou seja, ao longo do curso temos a construção de um pensamento em que, como coloca Gabriel (2017), a ideia é entender o processo de aprendizagem na escola refletindo sobre a construção e as estratégias para o trabalhar do saber histórico escolar.

Na questão das didáticas específicas, quais seriam as questões e os desafios a serem pensados, pela questão do saber escolar. Gabriel (2017) argumenta que entender o saber sob um olhar da epistemologia social escolar, é compreender a sua estrutura

epistemológica, que garante a inteligibilidade e a “razão de ser” dos saberes, mas sem dispensar a atenção exigida pela especificidade dos saberes das diferentes áreas disciplinares.

Entre aqueles que defendem o uso da epistemologia social escolar, Gabriel (2017) dialoga com Devalay (1995) que propõe uma ampliação do conceito de transposição didática, com duas extensões e ainda complementa a visão de Chevallard (1991) na passagem do saber acadêmico ao saber a ensinar. Devalay (1995) defende a ideia do uso do conceito de prática social de referência que foi elaborado por Martinand (1986) para as disciplinas que não teriam uma transposição de um saber acadêmico. Gabriel (2017) argumenta que o uso da prática social de referência é feito por pesquisadores para suprir o que é entendido como uma ausência na transposição didática, alargando a referência dos saberes escolares, dando conta de sua didatização. Na questão da História, para Gabriel (2017), a dificuldade não está na possível ausência de um saber acadêmico, mas na sua natureza epistemológica complexa que dificulta a sua didatização enquanto saber escolar.

Devalay (1995) sugere uma reelaboração do conceito de transposição didática, em que ao lado das didatização dos saberes, tenhamos a dimensão axiológica para os saberes, em que pensemos sobre a escolha dos conteúdos, com os valores que podem estar em jogo nas relações do aluno com o saber. Essa visão está intrínseca no ensino de História, pois o saber histórico pode ser pensado pelas diferentes escolhas que os atores envolvidos na produção do saber podem realizar na sua construção.

Na discussão do campo do ensino de História, para Gabriel (2017), teríamos duas questões. Uma delas é a visão hierarquizada do saber, em que a referência maior seria o saber acadêmico, para validar as mudanças na questão da História ensinada. Dessa forma, devemos nos aproximar o máximo possível das discussões historiográficas, com os professores incorporando essas contribuições, para segundo Gabriel (2017), não cairmos em uma visão tradicional. Portanto, a epistemologia social escolar pode contribuir com ferramentas para enfrentarmos ideias presentes na tese do descompasso, e a História ensinada tem a sua construção pautada em uma ordem epistemológica e axiológica, em que entendamos o saber escolar como diferenciado.

Gabriel (2017) dialoga com Moniot (1993) para pensar a natureza epistemológica do saber histórico escolar. Para Moniot (1993), essa dificuldade está na tentativa de transformar o saber histórico em objeto de saber a ser ensinado (GABRIEL,

2017), pois o saber histórico não é fácil de ser transposto, em que a dessincretização do saber é uma das tarefas de maior dificuldade.

A História acadêmica comporta simplesmente todo o passado humano, ela tem ofícios e metodologias, ela conflui em permanência com outras ciências do homem, e com outras figuras de conhecimento... A história escolar é uma enorme e polivalente lição das coisas sociais, morais e intelectuais. Ela veicula ao mesmo tempo a conformidade e a tomada de distanciamento, a continuidade e a reapreciação. Parco terreno para a definição simples de aprendizagens específicas. (MONIOT, 1993, p. 36. apud GABRIEL, 2017, p. 26-27)

Para que ensinar História? Qual a razão de ser da História? Para Gabriel (2017), essas indagações estão relacionadas as questões axiológicas, que estão imbricadas no ensino de História, voltadas para a questão de identidade, mais especificamente a identidade nacional. Essa questão tem tido um papel relevante no saber da disciplina, em que enfrentamos a tensão entre a busca da verdade e a construção de sentidos, deixando claro a questão epistemológica do saber histórico escolar.

Gabriel (2017), sobre a questão da identidade como elemento para o ensino de História, reflete como pensar na formação de um cidadão crítico que possa lidar com as diferentes identidades que vemos hoje presente no mundo globalizado, em que a grande tarefa é como relacionar a memória nacional academicamente legitimada e uma reflexão crítica sobre ela. Dessa forma, Gabriel (2017) questiona a ideia se ainda é possível pensarmos em uma História voltada para a construção de uma identidade nacional.

Gabriel (2017) defende a ideia de que enfrentar as questões sobre o ensino de História passa por assumir sua natureza epistemológica mista, para pensarmos no caminho da didatização e axiologização do saber histórico escolar. Dessa forma, conclui-se que ensinar História não é uma tarefa fácil, ainda mais nos dias de hoje, mas que, como diz Gabriel (2017), assumir seu caráter misto e entender as contribuições dos diferentes campos teóricos com um diálogo com a epistemologia social escolar é um possível caminho para o pensar da História como disciplina.

Dessa forma, Gabriel (2017) argumenta sobre a busca de elementos na teoria da História para contribuir para a construção do saber histórico escolar. Portanto, a estrutura narrativa apresenta uma potencialidade para a compreensão do saber escolar que é usado na História ensinada. Para isso, Gabriel (2017) citando Ricouer (1983,1985) e Hartog (1995), aposta no uso da narrativa histórica e não de uma história narrativa apenas descreveria os fatos, sem contextualizá-los. Portanto, no uso da narrativa histórica, mais do que pensar na estrutura a narrar, devemos segundo Gabriel (2017)

pensar no transpor da narrativa para que possamos ter a aprendizagem no ensino da História.

Acredito que uso do conceito de narrativa histórica, assim como mostra Gabriel (2017) ao argumentar sobre o ensino de brasilidade na História, é relevante para poder sair de um discurso único e ter a construção de um enredo com suas intrigas, em que tanto o professor como o aluno construam um roteiro, em que saibamos que na construção do saber histórico podemos ter uma diversidade de narrativas.

Na questão da narrativa histórica defendida por Gabriel (2017) para a construção de um “Brasil mais plural e inclusivo” (Gabriel, 2017,p. 33), vejo a possibilidade de um diálogo com o ProfHistória, pois como um programa voltado para a reflexão sobre o ensino de História, acredito que nas aulas ocorrerão discussões sobre que estratégias e ferramentas devem ser usadas para a construção de uma narrativa histórica em que haja a discussão sobre as diferenças, com a defesa de um ensino que valorize a pluralidade. Dessa forma, o ProfHistória como um programa de formação continuada pode ser um caminho para o pensar sobre a construção de uma narrativa histórica que fuja do tradicional e valorize a formação de uma sociedade democrática e em que a diferença seja parte da mesma e não meramente tolerada ou aceita.

Após essa discussão e a breve apresentação do conceito de transposição didática, inicio o diálogo com Martins e Araujo (2021) que defendem o uso de uma antropologia dos saberes para um ressignificar da fronteira dos campos que são mobilizados para o conhecimento histórico escolar, para essa tarefa há uma aposta no uso da cultura histórica escolar para a construção da função social do saber histórico escolar. Ao analisarem as questões de seleção do ProfHistória, Martins e Araujo (2021), entendem, em diálogo com Gabriel (2015), que o conhecimento histórico escolar é conseguido pela didatização da cultura histórica no contexto da cultura escolar, em que a didática da história iria articular sentidos da História como objeto de investigação e de ensino, com a produção de uma cultura histórica escolar, que iria articular os campos de cultura escolar e cultura histórica, subvertendo as fronteiras, com a aproximação de campos que eram vistos como assimétricos, na produção do conhecimento histórico escolar.

Martins e Araujo (2021) procuram entender como o ProfHistória como programa de formação continuada se insere nessa discussão.

Assim para o que nos interessa, essa categoria [cultura histórica escolar] nos permite ordenar, simultaneamente, questões do ProfHistória identificadas como de historiografia escolar, mas também as que mobilizam aspectos da

cultura histórica, e cuja estrutura (texto de referência, enunciado/comando da questão, gabarito) indique uma intencionalidade de transposição didática, ou, em outros termos, uma tentativa deliberada de inscrição da cultura histórica no contexto escolar. Em nosso entender, um processo seletivo de formação continuada de professores de História deveria privilegiar essa interseção, para além da apropriação de questões específicas da cultura histórica e da cultura escolar. (MARTINS e ARAUJO, 2021, p. 262)

A citação nos traz uma questão relevante sobre o ProfHistória em seu processo seletivo e que pode ser pensada para o seu desenrolar como curso de formação continuada, que é a interseção da cultura histórica e cultura escolar. Acredito que essa ideia é de grande relevância, haja visto que é um programa voltado para ações efetivas na sala de aula, em que as interseções sejam feitas de forma a construir um conhecimento histórico escolar que possa construir novas fronteiras, que relacione os campos de História e Educação. Portanto, acredito que não só no seu processo seletivo, mas nas suas aulas, o ProfHistória é um espaço que pode permitir um refletir sobre as relações entre História e Educação, na proximidade desses campos pela cultura escolar e cultura histórica, em que pensemos a produção do conhecimento histórico escolar por uma teorização que pense a sua construção na sala de aula.

Na análise da distribuição das questões, Martins e Araujo (2021) inferem que 60% se voltam para o conceito de cultura histórica (MARTINS e ARAUJO, 2021, p. 263). Dessa forma, uma das exigências para o professor ingressar no ProfHistória é a compreensão da cultura histórica. Acredito que seja uma visão pertinente, pois o referido conceito em sua complexidade trabalha com a temporalidade, que pode ser vista como a base para pensarmos a produção histórica, e vejo que essa visão deve ser levada para o curso, para as discussões a serem feitas nas aulas, pensando sempre na interseção com o espaço da sala de aula.

Por sua vez, o grupo de questões identificadas pela categoria historiografia escolar apresenta como característica estruturante a proposição de um tipo específico de reflexão sobre o ensino de História e o conhecimento histórico escolar. Trata-se, nesse caso, do reconhecimento da aula de História como um lugar legítimo de produção de narrativas sobre o passado que contemplam, simultaneamente e de forma incontornável, conteúdo historiográfico (produzido nos limites da ciência histórica) e dimensões axiológicas (respaldadas pelo sentido educativo da História no contexto escolar). Ou, recorrendo a Penna (2014), essa questão pode ser entendida como um exemplo da incorporação de questões de ensino na epistemologia da História. (MARTINS e ARAUJO, 2021, p. 266)

O reconhecimento da aula de História como um lugar de produção de narrativas é de um grande potencial, pois é nesse espaço que o professor com os alunos fazem as

suas escolhas axiológicas e teóricas, para a construção de um conhecimento que mais do que significado para o aluno, possa de fato permitir um mergulhar e um pensar em nossa realidade, de modo a termos ferramentas ou meios de refletir sobre ela, buscando alternativas para uma nova vivência, em que a narrativa construída mais do que sair do tradicional, possa possibilitar ao aluno ser parte atuante do processo, em que ele junto com o professor reflitam sobre a realidade social em que ambos estão inseridos.

Acredito que essa visão além de estar presente nas questões, também se faz presente no ProfHistória em que vemos as discussões se voltarem para a questão de como pensamos o que está sendo discutido na sala de aula. Por exemplo, em uma disciplina eletiva como “O Ensino de História e Relações de Gênero”, os professores com seus pares e o professor da disciplina discutem a construção de narrativas de modo a pensar como essa temática pode ser trabalhada em sala de aula, o que ocorreu comigo, pois ao fazer essa disciplina como de livre escolha, percebi meu pouco conhecimento sobre a temática e que hoje daria uma resposta diferente a um grupo de alunas do sexto ano, que me perguntaram: por que a História fala que tudo é feito pelo homem? Portanto, fazer não só essa disciplina, mas as demais do programa, podem possibilitar a construção de uma narrativa, que possa nos possibilitar ir para novos caminhos em sala de aula.

Dessa forma, o ProfHistória, desde o seu processo seletivo até a sua conclusão, pode ser pensado como um lugar, para a construção de narrativas com a valorização de questões como a diferença, a história local, história patrimonial, racismo religioso, que possam potencializar a sala de aula, que é o nosso espaço, o nosso palco, em que com os alunos construímos o conhecimento para pensarmos a nossa inserção na sociedade enquanto indivíduos, ainda mais em um contexto marcado por obscuridade, autoritarismo e intolerância. Assim tal programa e a construção de narrativas se fazem não só necessárias, mas politicamente essenciais, para termos uma base teórica ainda mais sólida na sala de aula enquanto professores de História.

Esse movimento é notável em duas questões que em sua totalidade discursiva explicita a compreensão do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico escolar mediante a necessária articulação entre os campos de História e Educação, assim como valoriza a especificidade do conhecimento histórico escolar. (MARTINS e ARAUJO, 2021, p. 266-267)

O ProfHistória como programa de formação continuada é uma oportunidade não só para o fortalecimento de nossa base teórica, como para o diálogo entre os campos de

História e Educação no lugar de fronteira, sem serem vistos como campos assimétricos, mas que cada um com a sua especificidade pode estabelecer uma linha de diálogo que enriqueça a nossa prática pedagógica, em que o conhecimento histórico escolar não é fruto de suposições ou do senso comum, mas de uma construção teórica solidificada pela relação entre esses dois espaços.

Dessa forma, na sala de aula, temos um espaço de reflexão com o diálogo entre os campos de História e Educação, em que os alunos são sujeitos ativos da produção do conhecimento, em que os professores, com a sua base teórica, nos orientam para o pensar sobre o que é discutido nas aulas.

Defendemos a ideia de que o olhar para o conhecimento histórico através da lente de uma antropologia dos saberes contribui para a ressignificar as fronteiras que separam/definem esses campos, que ao serem tensionados e deslocados, assumem novos sentidos e desestabilizam significados cristalizados. É nessa direção que apostamos em uma cultura histórica escolar que seja capaz de considerar todos os lócus da vida social dos saberes, incluindo a sua função social. “A História não pode renunciar a dizer algo sobre os problemas contemporâneos e produzir um saber que seja significativo para a sociedade e possa ser ensinado na escola.” (PENNA, 2014, p. 51 apud MARTINS e ARAUJO, 2021, p. 269)

Gabriel (2015) nos fala na construção de novas fronteiras, na construção de uma nova relação entre os campos de História e Educação, com base em um novo conceito de didática da história, que reconheça as tensões, mas nos permita fazer construções teóricas para a sala de aula. Martins e Araujo (2021) falam em uma redefinição das fronteiras por uma antropologia dos saberes, em que como nos diz Chevallard (1991) devemos entender não só a produção dos saberes, mas o modo como são usados e transpostos para os alunos, de modo a podermos ter o ensino em sala de aula.

Essa reflexão é de grande potencial ao nos levar a refletir e indagar sobre a construção do saber histórico escolar⁷. Dessa maneira, acredito na potencialidade do ProfHistória como programa de formação continuada ao nos permitir analisar e entender as relações estabelecidas entre História e Educação e o modo como os saberes são usados e ensinados em sala de aula. No curso, temos trocas de experiências com os nossos pares que são enriquecedoras para refletirmos sobre a nossa prática e levarmos para a o nosso cotidiano escolar, em que possamos potencializar a nossa sala de aula.

Dessa forma, pensando com Chevallard (1991) em que temos o processo de transposição didática com a passagem do saber sábio para o saber a ser ensinado, com a

⁷ No texto os conceitos saber histórico escolar e conhecimento histórico escolar são usados como sinônimos.

construção de uma antropologia dos saberes, o ProfHistória pode ganhar em relevância ao nos permitir pensar não sobre a produção dos saberes, mas sobre o modo como os mesmos são usados e ensinados em sala de aula, pois através das leituras dos textos das aulas, da troca de conhecimentos e das discussões estabelecidas, podemos ter uma reflexão mais aprofundada sobre a nossa ação em sala de aula como professores de história e que tipo de saber estamos construindo com os alunos. Portanto, esse programa de formação continuada pode ser visto como um locus de produção não de um novo saber histórico escolar, mas de um que é ressignificado, podendo potencializar as nossas aulas.

Dessa forma, compactuo do pensamento de Martins e Araujo (2021), sobre a aposta na cultura histórica escolar, e vejo o ProfHistória como um lugar para a discussão sobre esse conceito, com a proximidade de campos que podem ter tensões entre si, mas isso não nos impede de um diálogo de qualidade e o ProfHistória enquanto programa de formação continuada pode nos permitir isso e nos possibilitar um melhor entendimento da relevância da cultura histórica escolar para a docência em História. “O objetivo primordial da história pode até não ser o seu ensino escolar, mas ignorar este aspecto constituiria uma limitação prejudicial”. (PENNA, 2013, p. 98)

No entanto, uma questão central permanece em aberto: se a definição da operação historiográfica como definida por Certeau e Ricoeur excluem as esferas de utilização, ensino e transposição dos saber histórico, qual estratégia adotar com relação a este problema? (PENNA, 2013, p. 111)

No momento, refletimos sobre os questionamentos levantados por Penna (2013) em sua tese de doutorado, *Ensino de História: Operação Historiográfica Escolar, sobre a ideia de operação historiográfica* e sua relação com o conhecimento histórico escolar, para pensar como o ProfHistória pode estar inserido nessa reflexão. Penna (2013) coloca a questão de que a História pode não ter como objetivo primordial o ensino escolar, mas não pode ignorar essa realidade, mesmo que não tenha como primeira meta a realidade escolar. Acredito que seja um pensamento de grande pertinência, pois não pensar a realidade escolar ou nos voltarmos apenas a produção acadêmica, pode levar a um distanciamento entre a universidade e a escola, em que o professor de educação básica possa se sentir sem uma referência para o seu cotidiano escolar.

Dessa forma, no presente momento, é essencial pensarmos nesse conhecimento escolar e o modo como ele é construído. O problema que nos é colocado nesse momento é como pensar e entender a construção do conhecimento histórico escolar, se

como nos coloca Penna (2013) a operação historiográfica, segundo Certeau (2002) e Ricoeur (2007), é um exercício de escrita, mas que se volta para pensar a produção do conhecimento acadêmico, que estaria voltada para seus pares, sem se ater a questão da utilização, ensino e transposição, que seriam os pontos a serem usados para entender o conhecimento escolar com o conceito de transposição didática.

Acredito que uma forma de atenuarmos essa questão é termos um pensar sobre o conhecimento histórico escolar como uma operação historiográfica, com o ProfHistória sendo o espaço para os questionamentos, pois no curso teremos reflexões sobre as teorias da História não no sentido de entender a produção acadêmica, mas na intenção de entendermos o ensino de História enquanto disciplina escolar, de pensarmos a nossa ação docente, de buscarmos estratégias para a construção do conhecimento histórico escolar.

Dessa forma, o ProfHistória pode ser visto como a potencialização do lugar de fronteira, em que através de um olhar epistemológico e didático, que são vistos como campos que podem ser congruentes e termos um diálogo de qualidade para entendermos o exercício da docência de História.

Portanto, pensando a formação do professor de educação básica e a produção do conhecimento histórico escolar, acredito que o ProfHistória como programa de formação continuada é um lócus de valorização da docência em História, do pensar sobre o conhecimento escolar e na busca de caminhos para o caminhar do docente de História, que como todo professor não tem vida fácil na sociedade brasileira, e ainda mais em um momento em que vivemos em uma sociedade marcada pelo negacionismo e a intolerância. Logo, não temos todas as respostas e não resolvemos todas as questões, mas no ProfHistória, já vemos um caminho para um andar em que mais do que valorizados como profissionais, tenhamos o respeito e o reconhecimento pelo saber histórico escolar.

Dessa forma, encerramos esse capítulo defendendo que em um país em que a política educacional não se volta necessariamente para a valorização do exercício da docência, termos um programa de formação continuada como o ProfHistória é um sopro de esperança, na busca de nossa afirmação enquanto construtores de um conhecimento que possui a sua especificidade e seu valor teórico.

CAPÍTULO 3: Um olhar docente sobre o ProfHistória:

No presente capítulo, o objetivo é entender a relevância do ProfHistória enquanto programa de formação continuada através do olhar docente, que foi conseguido com a realização de quatro entrevistas, em que três são alunos que estão na fase de escrita da dissertação do programa e um é egresso formado pela Uerj e uma com um aluno do mestrado acadêmico da Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro, que tem o ProfHistória como objeto de pesquisa. Dessa forma, começo com uma discussão sobre a metodologia de pesquisa, em que analiso a possibilidade do uso da conversa como um referencial metodológico para a minha tarefa. Depois, analiso as conversas a partir das discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores.

Para a pesquisa a escolha por um total de cinco entrevistados foi por acreditar que devido ao cronograma planejado, seria o número ideal para poder realizar a pesquisa e analisar as hipóteses pensadas para o estudo. A escolha dos entrevistados teve como um dos critérios o fato de serem alunos do ProfHistória, por acreditar que possibilita a construção de um diálogo em que possa haver uma reflexão aprofundada sobre o ProfHistória e seus efeitos na nossa prática docente. Um dos entrevistados não foi aluno do ProfHistória, mas foi escolhido por ter o ProfHistória como objeto de pesquisa. Assim sendo, a conversa possibilita uma troca de ideias, que iriam ajudar em minha pesquisa.

3.1. Metodologia de pesquisa:

Conversamos... Conversamos enquanto estudamos, enquanto aprendemos ensinamos. Porque não enquanto pesquisamos. (SAMPAIO, RIBEIRO e SOUZA, 2018, p. 25)

O uso dessa epígrafe é para deixar nítido o meu ponto de partida para a tarefa que desejo no contato com os sujeitos da pesquisa, qual seja, estabelecer uma conversa,

que como uma metodologia menor - que se apoia na ideia de Silvio Gallo (2002) e sua defesa de uma educação menor como um ato subversivo apoiado no conceito de literatura menor formulado por Deleuze e Guatarri (2014) para analisar a obra de Kafka - permite entender o outro, ter uma relação mais horizontal com o entrevistado de modo a quebrar barreiras para podermos aproveitar o encontro em toda a sua potencialidade. O objetivo é, através da conversa, sem estar preso a um roteiro pré-determinado, dar escuta atenciosa ao outro, para que ele se sinta à vontade para desenvolver as suas reflexões.

A escolha da conversa como metodologia de pesquisa nas entrevistas foi baseada na leitura do livro, *Conversa como Metodologia de pesquisa: por que não?* O livro ao longo de seus capítulos defende o quanto a conversa pode ser potente na realização de entrevistas, ao permitir sair do enredo, ao entrar em um caminho não previsto, que pode assustar, mas também encantar, pelas verdades que conseguimos construir com essa entrevista em forma de conversa, em que tanto o entrevistado como o entrevistador saiam afetados desse encontro.

Pode ser indagado que o referido caminho pode levar a uma informalidade ou a uma perda de sentido por uma possível desestruturação no caminho da entrevista, mas vejo que é exatamente o contrário. O caminho com base na ideia da educação maior e menor de Silvio Gallo (2002), tendo a conversa como uma metodologia de pesquisa menor, é de um grande potencial, ao permitir questionamentos e caminhos que não seriam possíveis em uma entrevista na sua estrutura formal. Dessa forma, a conversa como entrevista é um caminho que nos permite questionamentos mais profundos e que nos trazem resultados mais potentes para a nossa pesquisa, em que se torna possível entender como ocorre a construção do pensamento do entrevistado sobre a sua passagem pelo ProfHistória e os efeitos da formação continuada em nossa prática docente.

(...) A direção da entrevista, justamente com as questões específicas é regida pelo entrevistador. Já o conversar pressupõe a circulação da palavra, numa perspectiva de desestabilizar relações de poder verticalizadas e portanto, colonialistas. (SAMPAIO, RIBEIRO E SOUZA, 2018, p. 34)

Logo, a conversa pode ser de grande relevância, pois não é fechada em si, não é um simples jogo de perguntas e respostas, mas um caminho de interesses que vão sendo construídos ao longo da conversa, em que enfrentando os imprevistos, que podem me tirar da zona de conforto e até me incomodar, mas que produzem um resultado potente,

ao permitir ir em caminhos que não poderia ir em um roteiro formal de entrevista, e me permite questionar modelos autoritários, em que a direção estaria no entrevistador e o entrevistado seria um mero convidado. Portanto, a conversa como metodologia de investigação é a tentativa de circulação da palavra entre as duas partes envolvidas no processo. “Por que não a conversa como uma metodologia menor? Por que não uma metodologia que produza assombros e perplexidades, sim, mas, também, encantamentos?” (SAMPAIO, RIBEIRO E SOUZA, 2018, p. 37). A citação mostra o potencial da conversa como metodologia, que é permitir se encantar com o que não é esperado em um roteiro formal, em um caminho pré-estabelecido, em que o entrevistado sinta a liberdade de poder se expressar livremente, em que haja a circulação da palavra e ocorra mais do que uma entrevista, uma troca de ideias, de vivências entre as partes, de modo a entender o que o outro tem a dizer naquele encontro.

Não quero aqui como falam ,Sampaio, Ribeiro e Souza, (2018) determinar que deve se escolher entre conversar ou entrevistar, mas estar aberto a uma nova possibilidade em que o conversar é não ter um caminho fechado, é não se prender a processos pré-determinados, em ter a necessidade de controlar a ação na conversa, pois o que desejamos é um processo em construção, em que não tenhamos a necessidade de buscar um consenso ou uma verdade, mas que sejamos levados pelos processos no caminhar da conversa, que nos leve a potencializar o encontro, de forma espontânea.

Assim com Maturana (1997,2001) e Elias (1994) podemos pensar que tanto conversar quanto conversação implicam sair de toda e qualquer fixação ou manutenção de sentidos sobre os acontecimentos vividos, exigindo de nós, conversadores em ação, predisposição em seguir processos, em nos deixar levar pelos fluxos e movimentos que nos tomam em nossas vidas cotidianas destituindo-nos, sempre que possível, de nossas necessidades de controlar os processos vividos ou ainda, de idealizar a possibilidade de consenso ou mesmo de um ponto de chegada comum para nossas diferenças. (FERRAÇO e ALVES, IN: RIBEIRO, SOUZA e SAMPAIO, 2018, p. 46)

Ferraço e Alves (2018) chamam a atenção para o uso da conversa na escola como ferramenta de pesquisa, mas sem necessariamente se prender a uma metodologia de pesquisa e à visão de que a escola seja um mero lugar de execução de teorias, pois é uma instituição com a sua identidade, sua cultura, na qual temos a construção de um saber pelos atores que estão presentes nesse espaço através de uma interação entre as partes envolvidas. Logo, o uso da conversa é se abrir as possibilidades do encontro, a ter uma relação de alteridade, em que construamos uma rede de pensamentos que se cruzam e produzem uma verdade, que está em constante processo.

Essa visão é pertinente para o contato com os professores, em que tanto o que é narrado e a forma como é falado tem a sua relevância e deve ser levado em conta, ou seja, nessa perspectiva posso construir, com o entrevistado, uma relação, em que, mais do que escutá-lo e fazer anotações, posso entender de fato o que ele fala, o que ele pensa, com a atenção ao que é falado e liberdade para se expressar através de uma conversa, em que tenhamos uma interação, em que não sejamos entrevistado e entrevistador, mas professores que estão trocando experiências para a construção de um objeto de pesquisa.

Xsautorxstrazidxs até aqui nos ajudam, então a pensar as conversas não como sistemas de representação e/ou de interpretação dos fatos ocorridos- vividos, mas como intensidades, multiplicidades, acasos e experimentações, que nos movimentam e nos arrancam de nossas supostas estabilidades-verdades. (FERRAÇO e ALVES, *apud*: RIBEIRO, SOUZA E SAMPAIO, 2018, p. 58)

A citação traz a visão que desejo para as entrevistas, que é sair de uma posição de entrevistador, de um analista de dados, para alguém que escuta, que quer entender o que o outro tem a falar, sem se deixar levar por juízos de valor ou por verdades preestabelecidas que eu já tenha antes da entrevista. Portanto, quero, mais do que entrevistar simplesmente, me colocar no lugar do outro e experimentar a possibilidade dessa troca de energias que venham a ocorrer em nosso encontro.

Essa visão se encaixa no meu campo de pesquisa, que são professores e como tais, mais do que simplesmente escutar o que eles têm a dizer, desejo dar espaço para que se expressem da forma mais livre possível e relatem como a experiência no ProfHistória afetou a sua vida profissional e sua visão sobre a sala de aula. Enfim, não queremos um relato descritivo, mas uma troca de vivências, de anseios, de angústias, que nos permitam observar como o ProfHistória é um caminho de potencialização do saber histórico escolar.

Pensamos as conversas como redes de conversação, sobretudo no espaço tempo de interações dialógicas que tornam possíveis as negociações de sentidos e que por isso, podem contribuir para interrogar sentidos hegemônicos e para a produção de outros-novos saberes e sentidos. As conversas como metodologia de pesquisa e formação parecem permitir ampliar as possibilidades políticas, epistemológicas e metodológicas no diálogo com os saberes produzidos nos cotidianos das escolas, sobretudo com os saberes docentes. No trabalho que desenvolvemos nas escolas e com os professores em nossas redes de conversa. (GONÇALVES, RODRIGUES E GARCIA, *apud* RIBEIRO, SOUZA E SAMPAIO. 2018. p.129)

A citação reforça o papel da conversa como metodologia de pesquisa ao vislumbrar a possibilidade de termos uma melhor compreensão dos saberes produzidos na escola, de modo a entendermos como esses saberes são tecidos na prática docente e de que forma se relacionam com os currículos estabelecidos para a prática docente. Dessa forma, nos encontros desejo indagar e entender o papel do ProfHistória em um repensar sobre a produção dos saberes escolares, em que os professores possam potencializar a sua experiência em sala de aula.

Há os que podem afirmar que a conversa pode ser informal demais para ser usada como metodologia de pesquisa, mas defendemos que é uma metodologia fora da metodologia (RIBEIRO, SOUZA e SAMPAIO, 2018). Enfim, a conversa mais do que uma simples troca de ideias, é a construção de algo de grande valia, para a construção de uma relação democrática, que não precisa ter necessariamente um fim, mas a construção de meios que permitam entender a narrativa construída naquele encontro.

3.2. ProfHistória e professores: Que relação é essa?

Nesse momento, vamos iniciar a análise das conversas que foram realizadas de forma remota, devido a questão da Pandemia de Covid-19, sendo assim mais seguro fazer todo trabalho de forma on-line através de encontros que foram realizados via *zoom* e *googlemeet*. Foram no total cinco conversas, sendo que quatro com professores que cursaram o ProfHistória, em que um é egresso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e os outros três estão na escrita da dissertação e uma com um aluno do mestrado acadêmico⁸ na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), que tinha como objeto de pesquisa o programa de mestrado profissional em História.

As conversas iniciam com uma breve apresentação do professor falando de sua formação e as razões da escolha do ProfHistória como programa de formação continuada. Depois estabelecemos um diálogo sobre a relação entre o saber acadêmico e o escolar para o ensino de História e a forma como o ProfHistória pode ajudar nessa tarefa. Conversamos ainda sobre a forma de seleção de saberes para a sala de aula e sobre como foram afetados pelo ProfHistória para as suas aulas.

O entrevistado 1 é professor da rede privada, se formou em História em 2015 pela Universidade Veiga de Almeida, fazendo em paralelo Ciências Sociais na Uerj, faz

⁸ Para fim de apresentação numeraremos as entrevistas de 1 a 5, sendo que de 1 a 4 são as dos professores do profhistória e a 5 será a do aluno do mestrado acadêmico.

atualmente especialização em História da África pelo Colégio Pedro II e durante a, pandemia, concluiu o mestrado profissional em Ensino de História pela Uerj.

A entrevistada 2 é professora da rede pública estadual do Rio de Janeiro há mais de 20 anos, aluna do Mestrado Profissional na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e inicia seu relato falando que a princípio a sua ideia era ir para o mestrado acadêmico, tanto que fez a prova e acabou não entrando devido ao fato de não ter sido aprovada na entrevista e como já tinha, de colegas, o relato do ProfHistória e de como o programa estava mais voltado para sua prática docente, tentou e acabou sendo aprovada, e iniciando a sua caminhada no programa.

A entrevistada 3 é professora da rede estadual do Rio de Janeiro em Caxias e participa de um programa preparatório para o ENEM e carreira militar, sendo no ProfHistória aluna da PUC-Rio.

O entrevistado 4 é professor da rede no Espírito Santo, se formou em História pela Universidade do Espírito Santo e fez o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é um programa para o incentivo e valorização dos docentes, e é aluno da Universidade Federal do Rio de Janeiro no ProfHistória.

O entrevistado 5 é aluno do mestrado acadêmico na Unirio foi escolhido por indicação da professora Cinthia Monteiro de Araujo por ter como objeto de pesquisa o ProfHistória, que é visto por ele como um espaço para que o professor possa trabalhar a diferença de forma potencializada, o que poderia me ajudar nas reflexões sobre as questões de minha pesquisa.

O primeiro ponto que chama atenção no relato do entrevistado 1 é a afirmação de que a sala de aula é o lugar do professor, em que ele se sente parte de algo e o ProfHistória pode permitir a articulação da teoria com a prática e pode enriquecer nosso arcabouço teórico ao saber construído, desconstruindo a ideia de que a aula é uma mera repetição ou translação de dados, mas defendendo que o professor é um autor, um produtor de pesquisa na aula com os alunos.

O entrevistado 1 afirma que a escolha do ProfHistória em vez do acadêmico vem, exatamente, por se aproximar de sua prática, como dito na conversa a exigência de estar em sala de aula, chama a atenção para o fato de ser um programa que realmente está preocupado em refletir sobre a prática docente, em trocar experiências e saberes, que possam potencializar a sala de aula. Um outro ponto é o fato de ser em rede no Rio de Janeiro, o que facilita a montagem do horário de acordo com seu horário de trabalho.

Enfim, é um programa de mestrado que, segundo o entrevistado 1, mostra a preocupação com a sua realidade e prática docente, sendo muito mais efetivo para o seu cotidiano, do que o mestrado acadêmico. Esse pensamento não tem a intenção de hierarquizar as propostas de mestrados, mas de mostrar que o profissional é um caminho que mais do que se adaptar à realidade do professor, é mais proveitoso, por ser um espaço em que a preocupação é refletir sobre a nossa ação em sala de aula.

O entrevistado 1 destaca a relevância da construção de um produto na escrita da dissertação no ProfHistória, pois é o momento em que podemos ver a potencialização de nosso trabalho, com a efetivação de nossas ideias, da teoria pensada, das ideias defendidas, na prática, ao executarmos o produto em sala de aula, seja através de oficinas, jogos ou demais atividades, o que vale é ver de fato como nosso pensamento pode ser aplicado na realidade escolar. Enfim, ao colocar o nosso produto em sala de aula estou vendo de fato como a nossa teoria pode ser aplicada em nossa realidade escolar, de forma viva e atuante e podendo replanejar as nossas ações de acordo com possíveis imprevistos que venham ocorrer ao longo do processo.

Na entrevista 1, emerge a fala de que o ProfHistória ao permitir a troca de experiências com outros professores, o faz se sentir representado, parte de uma comunidade, em que seus anseios e angústias são válidos e que ele não está sozinho nessa luta, pois naquele momento ele percebe que há vários com os mesmos dilemas e desafios em sua realidade escolar. Essa visão mostra um dos potenciais do ProfHistória que é a troca de ideias, de vivências em sala de aula, pois convivemos com professores que estão começando a carreira docente, outros que já estão há algum tempo e um outro grupo que já está há muito tempo na luta da sala de aula. Essa multiplicidade de realidades quando vai para a sala de aula do ProfHistória é de uma riqueza enorme, pois permite perceber que não estamos solitários em nossa luta, já que temos colegas que desfrutam de angústias e anseios e que, assim como nós, acordam a cada dia para encarar os desafios apresentados pela sala de aula. Então, viver essa troca no ProfHistória não tem preço e nos faz sair ainda mais fortes e prontos para enfrentar os obstáculos que o nosso cotidiano escolar venha a nos apresentar em nossa luta diária.

O entrevistado 1 argumenta que o ProfHistória traz para o meio acadêmico a discussão da prática do professor, com a discussão de como isso ocorre em sala de aula, a partir do diálogo estabelecido entre professores (alunos) e os professores da turma, que vem para o programa dispostos a nos escutar, a saber de nossa experiência, a ter

uma escuta atenciosa de nossa prática e nos fazer se sentir naquele momento reconhecidos como autores. Esse ponto também poderá ser visto mais adiante na entrevista 5, em que o aluno do mestrado acadêmico, destaca como sua professora era uma na aula do mestrado acadêmico em Educação e outra professora em uma turma do ProfHistória. E por que isso ocorre? Acredito que seja o fato daquele professor naquele momento aceitar o desafio de escutar os professores que são seus alunos, como iguais e dar vazão as suas ideias e anseios. Essa prática é de um potencial sem igual, pois quando vemos professores de grande renome na Academia, aceitarem esse desafio de estarem ali conosco, isso nos enche de motivação, para fazermos o melhor trabalho possível, para aproveitarmos aquela experiência da melhor forma e poder levar todo o aprendizado construído para a sala de aula.

Na entrevista 1, temos a fala do quanto o ProfHistória é essencial em nosso processo formativo como professores, devido ao fato de pensar a sala de aula, permitindo a troca de experiências com os colegas o que nos fortalece como professores, a montagem da grade em rede, que permite a volta ao meio acadêmico de professores que já haviam se afastado há muito tempo e ,agora, vislumbram uma chance real de continuarem seus estudos, todavia mais do que isso é o fato do programa reafirmar que o que é feito em sala de aula não é fruto de um “jeitinho”, mas sim de um saber histórico escolar, que possui base teórica e está inserido em uma cultura escolar e não pode ser visto como de menor importância, tendo a sua relevância ao construímos um conhecimento que tenha significado para o aluno.

Desse modo, o ProfHistória reafirma uma ideia, já discutida por pesquisadores, de que o professor é autor do conhecimento que é levado para a sala de aula, para a construção do saber com o aluno, de que não temos uma mera repetição de falas, mas uma produção autoral, em que o professor no exercício de sua docência, utiliza um arcabouço teórico que dá legitimidade a sua aula com seus alunos. Logo, o ProfHistória como um programa de mestrado, permite que possamos reafirmar que como professores não somos reprodutores de saber, mas construtores de um saber que vai para a sala de aula, em busca de uma experiência que seja a mais significativa possível para as partes envolvidas.

Na questão da seleção dos saberes para a sala de aula, o entrevistado 1 usa uma palavra interessante, que é a do equilíbrio, que é a busca de saber relacionar a base teórica com o currículo da escola, o livro didático, os saberes dos alunos e as exigências

que surgem ao longo do processo. O entrevistado 1 argumenta como o pensado e o escrito nunca correspondem ao que é feito na prática, dada a realidade da aula, o nosso curto tempo e a dinâmica em que vivemos a nossa realidade escolar, de estar sempre tendo que cumprir as exigências que nos são colocadas, como a de cumprir o currículo, terminar o livro didático e ter bons resultados nas avaliações com os alunos.

Em um momento da conversa, o entrevistado 1 relata como saia do ProfHistória, se o programa havia causado algum efeito positivo de mudança no seu ofício de professor, e o entrevistado 1 afirma que ao sair do programa, o fez com uma melhor consciência de seu papel como professor e pesquisador, “mais empoderado”, como ele se define, mais seguro de seu papel na sociedade e ciente de seus desafios como professor e com um olhar mais atento para a dinâmica da sala de aula. Enfim, é nítido que o entrevistado 1 adquire uma nova perspectiva para a sua profissão, não no sentido de que o que fazia antes estava errado, mas de ter um olhar mais apurado, mais aguçado e crítico sobre a sua prática docente.

Essa colocação do entrevistado 1 mostra uma das potências do ProfHistória que, mais do que um simples programa de formação continuada, é um momento de (re)construção de identidades, de deixar marcas, de nos impactar em nossa prática docente, de modo a repensarmos o que fazemos em sala de aula, não no sentido de apontar críticas, mas de buscar o novo, de não ter medo dos desafios e dos questionamentos que enfrentamos em nossa profissão, pois o ProfHistória com as aulas, as trocas, os trabalhos e finalizando com a escrita da dissertação, afirma e nos deixa claro o quanto somos essenciais para a sociedade e ,como disse o entrevistado 1, nos permitindo sair mais empoderados e firmes de nosso papel como professores. Dessa forma, o potencial do ProfHistória é nos permitir refletir sobre a nossa prática docente a ser usada na sala de aula.

A entrevistada 2 relata como desde a primeira reunião se sentiu acolhida pelo programa, no encontro com a professora Helenice Rocha e como naquele momento ela percebeu que seria valorizada nesse programa, ao ter as suas experiências ouvidas, ao poder dividir as suas angústias com seus pares em sala de aula e a troca de saberes que ocorrem na sala de aula do mestrado, tendo reflexo em sua prática docente em sala de aula. Essa fala é interessante ao mostrar como desde o primeiro momento o ProfHistória deixa marcas, fazendo ,como disse a entrevistada 2, se sentir diferente, pois percebemos que há pessoas querendo nos escutar, saber o que pensamos, o que

queremos para a sala de aula e em uma sociedade em que cada vez mais somos desvalorizados como profissionais, ainda mais no atual momento obscuro em que vivemos na realidade política brasileira, saber que temos um programa de mestrado disposto a nos abraçar e nos escutar de forma atenciosa é de grande valia e relevância.

Assim como o entrevistado 1, a entrevistada 2 também considera o ProfHistória como processo de formação continuada essencial, ao permitir a potencialização do saber em sala de aula construído na relação professor e aluno e isso é conseguido pelo fato do programa nos permitir entender que temos “brechas”, em que podemos trabalhar uma recontextualização do currículo no espaço da sala de aula. Enfim, o ProfHistória me permite entender que posso ir além do que é estabelecido no currículo, não que isso já não era feito antes, pois como professores sempre estamos procurando a melhor forma de chegar até os nossos alunos, mas as discussões feitas nas aulas do programa, mostra como podemos ter diferentes formas de trabalhar os conceitos e construir as narrativas em sala de aula de modo a potencializarmos a nossa prática docente.

Para essa fala como já relatei anteriormente, falo sobre a minha experiência na disciplina de livre escolha, Relações de Gênero com a professora Gessica Goes na Uerj, em que vi que há uma gama de abordagens para esse assunto na sala de aula e o quanto eu, como professor, ainda era leigo nesse tema. Logo, o ProfHistória, como falado pela entrevistada 2, dá novos caminhos, novas abordagens, novas formas de trabalharmos os temas em sala de aula, de modo a darmos mais representatividade para os alunos. Esse pensamento não tem a intenção de afirmar ou trazer a ideia de que os professores não buscavam essas brechas em sala de aula, pois como construtores de conhecimento estamos a todo momento buscando as melhores ferramentas para a nossa aula, pensando inclusive nos imprevistos ao longo da ação. Na verdade, o que vemos pela fala da entrevistada 2 é como o ProfHistória pode agir como um potencializador para essa ação, ao trazer novas formas de ação em sala de aula.

A entrevistada 2, quando argumenta sobre a relação entre o saber histórico escolar e o saber acadêmico, destaca como a escola tem quebrado o paradigma de que o saber acadêmico seria o “maior”, a referência a ser usada, com a escola sendo uma replicadora desse saber. Essa visão já vem sendo quebrada nos últimos anos, em que a escola é vista como um lugar produtor de saberes e de experiências positivas com os alunos, em que o saber escolar e o saber acadêmico não se hierarquizam e mantem uma relação de igualdade entre ambos em que se complementam enquanto saberes, cada um

com a sua especificidade como já mostraram Gabriel (2014), Gabriel (2015) e Martins; Araujo (2021).

Nessa fala, destaca-se o papel do ProfHistória pois a troca de experiências, de saberes com os pares, mostra como a escola é um lugar vivo, de produção, de construção de um saber que vai além dos muros da instituição. Portanto, no ProfHistória reafirmamos a visão de uma escola viva, dinâmica e em que temos a produção de um saber específico de acordo com a sua realidade. Esse pensamento mostra a relevância do mestrado profissional, ao permitir uma reflexão aprofundada sobre a escola, sobre o saber que nela é produzido e como podemos potencializar o mesmo pelas ferramentas oferecidas ao longo do curso. Logo, a visão de uma escola estanque, engessada, que só reproduz o que vem da Academia, cai por terra, para termos a visão de uma escola que a cada dia busca um repensar para o seu cotidiano.

A entrevistada 2, assim como o entrevistado 1, também afirma que o saber histórico escolar mantém um constante diálogo com o senso comum para a sua construção, possuindo uma base teórica que o legitima e lhe dá representatividade em sala de aula, para as discussões com os alunos. Nesse contexto, o ProfHistória tem um papel de importância ao enriquecer o nosso arcabouço teórico para a construção do saber em sala de aula. Dessa forma, o ProfHistória reforça a nossa base teórica, ao dar novas ferramentas, novas visões sobre os mais diversos assuntos e mostrar que uma aula, quando tem um embasamento teórico, está mais preparada para os questionamentos que surjam ao longo da discussão, pois tudo que é falado e discutido naquele espaço, tem uma legitimação em um campo teórico que nos permite construir uma discussão complexa sobre o assunto. Logo, o ProfHistória reafirma a necessidade de estarmos embasados teoricamente para as nossas aulas, de modo a construirmos uma discussão significativa com os alunos.

A entrevistada 2 tem como foco de trabalho a história local que, segundo ela, é de relevância para trabalhar a identidade, representatividade e alteridade de seus alunos que são da Baixada Fluminense, mas especificamente da cidade de Duque de Caxias. Chama atenção em sua fala o destaque dado ao produto, pois ao pesquisar o banco de dissertações do ProfHistória, encontrou quatro produtos que iam de acordo com seu tema, e percebeu a riqueza do material que tinha em mãos para trabalhar em sala de aula.

A entrevistada 2, assim como o entrevistado 1, destaca a importância do produto que fazemos no ProfHistória, pois é um material que pode permitir um repensar em nossas aulas, em nossa forma de trabalharmos determinados assuntos tais como a história local, que por esses quatro produtos analisados pela entrevistada 2 pode potencializar as nossas aulas de uma forma sem igual, criando marcas em nossos alunos. Assim sendo, seria uma ideia válida que os produtos feitos nas dissertações deveriam ser levados à sala de aula e ser de conhecimento mesmo dos professores que não estão no programa, de modo a termos a democratização do saber produzido pelos professores com seus produtos.

Ainda na ideia do produto e sua relevância, a entrevistada 2 levanta a atenção para a disputa por narrativas na escola, e de como vai lutar para a inclusão da história local no Projeto Político Pedagógico, de modo a essa narrativa ser parte da realidade escolar de forma efetiva e em um trabalho por todos e não o esforço particular de um professor. É interessante o destaque que a entrevistada dá ao ProfHistória de que como programa a mostrou a importância de lutar por narrativas e pela inclusão de temas que devem fazer parte de nosso cotidiano escolar.

Na questão da seleção de saberes, a entrevistada 2 usa a ideia de que é preciso construir uma aula de História que não cause tanta “repulsa” nos alunos. Para isso, inicia com uma aula mais formal e a exposição do conteúdo, para depois ir usando ferramentas que dinamizem as aulas, como vídeos do youtube, tomando o cuidado de editar o material e usar partes que tornariam a aula mais interessante e dentro da realidade do aluno. Dessa forma, a entrevistada 2 mostra como tem a preocupação de como construir o material de modo ao aluno sentir que o que está sendo feito em sala de aula tem sentido para ele.

Quando convidada a refletir sobre o efeito do ProfHistória em sua vida profissional, a entrevistada 2 usa uma ideia interessante, de que o programa é como uma tatuagem, que nos deixou marcas, que são levadas para a sala de aula sob um novo pensar, um novo olhar para os nossos alunos e de que devemos levar esse pensar para os colegas, ou seja, o que ela viveu e passou ao longo do curso, levará para sempre consigo, de modo a potencializar cada vez mais as suas aulas. Dessa forma, o ProfHistória é um revigorar, que nos incentiva, nos motiva a continuar na luta da sala de aula.

Essa fala tem um grande poder ao mostrar o quanto o ProfHistória pode marcar, não no sentido de mostrar as nossas falhas, mas de trazer um novo olhar, um novo alento, que nos faz querer ir para a sala de aula, e colocar em prática tudo que foi visto no programa. Enfim, é um renovar não de nossas energias, mas de nosso pensamento e visão sobre a sala de aula, que o programa traz ao longo de seus anos com as disciplinas, a escrita da dissertação e o desenvolvimento do produto.

Na questão das marcas do ProfHistória a entrevistada 2 também destaca o quanto o programa despertou nela o desejo de continuar os estudos, de dar continuidade à pesquisa feita no mestrado em um doutorado, para que o que foi construído tivesse continuidade e nisso defende a validade do doutorado profissional, que pode ser visto como uma forma mais pertinente de continuar seus estudos do que seria um acadêmico, pois, assim como o mestrado profissional, iria se adaptar e refletir a sua realidade como professora.

O primeiro ponto de destaque pela entrevistada 3 é o fato de ter escolhido o mestrado profissional por ver no programa uma proximidade com o que faz na sala de aula, de modo a poder refletir sobre a construção de seus saberes ao longo do mestrado. Portanto, a entrevistada 3 começa destacando a relevância do ProfHistória como um programa de formação continuada ao ter como um dos objetivos o diálogo com nossa ação em sala de aula. Essa posição entra em acordo com as duas conversas analisadas anteriormente, que também afirmam sobre a importância do ProfHistória por pensar em nossa prática em sala de aula. Dessa forma, já posso afirmar que um ponto de destaque do mestrado profissional é o pensar a sala de aula, é a abertura de diálogo para escutar sobre a nossa realidade e pensar em ferramentas para potencializar essa experiência.

A entrevistada 3, nesse ponto de proximidade do ProfHistória com a sua prática, ressalta o fato do curso permitir uma reelaboração de sua prática através das reflexões que são feitas nas aulas com os colegas e os professores, isso não quer dizer apagar tudo que fizemos, mas sim que o ProfHistória leva a repensar a nossa ação em sala de aula, a buscar caminhos que potencializem a nossa prática. Essa fala tem uma importância ao possibilitar constatar a importância do ProfHistória como um programa de formação continuada, no sentido de fazer uma reflexão aprofundada sobre o ensino de História em sala de aula e levar a pensar em alternativas, em caminhos que enriqueçam ainda mais as nossas aulas. Enfim, o ProfHistória não só potencializa, mas mostra que há novos

caminhos, novas formas de chegarmos até os nossos alunos na construção de nosso saber histórico escolar.

A entrevistada 3 também fala do diálogo estabelecido com a Academia através do ProfHistória, em que tecemos reflexões sobre como o saber chega até a sala de aula e de que ferramentas podemos usar para a sua construção nas nossas aulas. Nesse ponto, a entrevistada 3 destaca a relevância do produto que é feito na dissertação, e seria a possibilidade da afirmação desse diálogo com a Academia, com a aplicação do que aprendemos e discutimos de forma efetiva em sala de aula, através da aplicação do produto com os alunos que, assim como foi colocado nas conversas anteriores, permite que possamos ter a possibilidade de ver a aplicação do que foi discutido e pensado no ProfHistória através do produto. Portanto, o produto não é a mera execução de uma ideia, de uma visão, mas pode possibilitar a afirmação do que foi discutido nas aulas do programa, de forma prática e objetiva com os alunos em nossas aulas, de modo a permitir construir um saber com significado para as partes envolvidas.

A entrevistada 3, quando perguntada sobre a necessidade da divulgação desses produtos para outros professores, mesmo que não sejam do mestrado profissional em História, fala que é extremamente relevante, pois o saber não deve ser monopolizado ou ficar preso em um banco de dados virtual, ele deve ser divulgado e dividido da melhor forma possível com os demais colegas, de modo a construirmos ações que sejam ainda mais enriquecedoras. Desse modo, podemos pensar não só em congressos, mas em publicações de periódicos, em visitas as escolas para a divulgação e discussão dos produtos feitos pelos professores com os demais colegas e alunos.

A entrevistada 3 também fala sobre como o ProfHistória pode servir como base para a legitimação do saber, em que o programa de formação continuada permite um refletir sobre a nossa base teórica através das leituras que realizamos nas aulas, em que construímos com os alunos um saber em que possamos entender melhor como é construída a sua legitimidade, que é feita através das fontes históricas, que permitem aos alunos entender o ofício de historiador e a construção de interpretações sobre o homem no tempo.

Quando chamada a dizer algo sobre os efeitos do ProfHistória em sua prática docente, a entrevista 3 afirma que poderia responder melhor essa pergunta se estivesse em sala de aula, haja visto que tivemos que adotar as aulas on-line e a entrega de material impresso para os alunos, devido à pandemia da Covid-19. Mesmo assim, a

entrevista 3, dizendo ser teimosa, luta para manter vivo a experiência pedagógica com os alunos. Para isso, elaborou e desenvolveu um projeto com a professora de Sociologia, no qual procura manter nos alunos o sentido pedagógico vivo, mesmo com a distância física no contexto pandêmico. Dessa forma, o ProfHistória ajudou a entrevistada 3 a ter ferramentas para manter vivo o sentido pedagógico de nossa prática em sala de aula através de diferentes ações com os alunos mesmo que feita de forma remota.

Em seu relato, o entrevistado 4 esclareceu como na sua experiência no Pibid viu o quanto pode ser rico a pesquisa no campo do Ensino de História e, nisso, o mestrado profissional surgiu como um programa que mais do que dar continuidade as suas pesquisas, permitiria um aprofundamento de suas questões pensadas na graduação e no PIBID. Dessa forma, o ProfHistória seria o programa que oferecia ao entrevistado 4 o que ele procurava para uma maior reflexão sobre o fazer docente.

Merece atenção o momento em que o entrevistado 4 destaca que a simplificação do processo de seleção do ProfHistória foi algo que chamou a sua atenção para tentar fazer parte do programa. Esse pensamento não vem no sentido de afirmar que há facilidade para o acesso ao ProfHistória, mas de que a seleção do programa pensa no professor e nas dificuldades experimentadas em seu cotidiano e, por isso, a forma de seleção por meio de uma prova, e sem a necessidade da apresentação de um projeto que vai ser construído ao longo do curso e sem uma entrevista prévia e com a grade em rede no Rio de Janeiro, é um facilitador para o professor que busca a sua qualificação. Portanto, o ProfHistória pela fala do entrevistado 4 desde a sua seleção se torna muito mais acessível a um professor devido a sua rotina de trabalho, que o leva a trabalhar em vários lugares.

Nesse ponto, chama-me a atenção uma colocação do entrevistado 4 que, de certa forma, vai ao encontro das outras falas, que é o ProfHistória estar pensando a nossa realidade como professor, o ensino de História e como ele é trabalhado na sala de aula. Dessa forma, o ProfHistória pode ser visto como espaço de reflexão de nossa prática, com a possibilidade de estabelecer caminhos que possam potencializar a nossa experiência em sala de aula.

A questão da seleção também foi abordada nas outras conversas, sendo um ponto interessante, como já falado anteriormente de estar voltada para pensar no professor e nas suas dificuldades para conciliar sua jornada de trabalho com a busca da

qualificação. Dessa maneira, um dos grandes diferenciais do ProfHistória para os outros programas, é esse olhar para o professor, é a preocupação em desde a seleção tornar essa experiência possível para o docente.

O entrevistado 4 destaca dois pontos interessantes sobre o ProfHistória. Um deles é a possibilidade de pensarmos sobre a nossa prática docente, com a busca de respostas para a nossa ação em sala de aula, como dito pelo entrevistado 4, “o fazer docente”. Essa colocação é muito interessante, pois mostra um dos aspectos mais essenciais do programa, o pensar sobre o que fazemos, sobre o que buscamos em sala de aula, no sentido de construir ferramentas que possam vir a enriquecer e potencializar a nossa prática docente.

O segundo ponto é o fato do entrevistado 4 ver o ProfHistória como essencial, ao pensar a relação entre História e Educação, com a valorização da disciplina História nas escolas, através das leituras e discussões feitas no programa, que permitem um expandir dos horizontes, com a busca de novas formas de trabalharmos o ensino de História em sala de aula, com o enriquecimento de nosso arcabouço teórico que dá uma legitimidade a nossa aula e ao que vai ser discutido com os alunos. Esse pensamento reafirma mais uma vez a força do ProfHistória ao ser um programa de mestrado que permite, de forma direta e objetiva, uma reflexão aprofundada sobre a nossa disciplina, História, de modo a ter novos caminhos para a sua valorização perante os alunos na realização de nossa prática docente.

Convidado a refletir sobre o professor e o ProfHistória, o entrevistado 4, assim como os demais participantes, afirma que o programa é importante no sentido de valorizar o professor, de querer escutar esse profissional sobre a sua prática, de querer refletir sobre a sala de aula e a construção do saber escolar. Um outro ponto é a pesquisa estar voltada para o ensino de História, o que mais do que valorizar o professor, valoriza a sua fala e seu pensar, que é reforçada com a escrita de uma dissertação que poderá ser aplicada na escola através de seu produto, em que o professor vai ter a possibilidade de colocar em prática o que pensou e teorizou para o ensino de História ao longo do curso. Esse ponto da pesquisa se voltar para o ensino de História é mais um ponto de relevância para o ProfHistória, de construir um saber que permita a reflexão sobre o ensino de História, de modo a construir estratégias para ter um trabalho mais crítico, mais apurado dos temas em sala de aula. Dessa forma, a caminhada no ProfHistória é um renovar do nosso olhar para o saber escolar.

Na relação do saber histórico escolar e o saber acadêmico, é interessante o entrevistado 4 destacar que não tinha referência do que seria o saber escolar e que aprendeu sobre o mesmo no ProfHistória, destacando a importância das aulas da Teoria da História com os professores Ana Maria Monteiro e Fabio Garcez, em que desconstruiu a visão de que a escola seria uma reprodutora de saberes, sendo um local de construção de um conhecimento que possui a sua especificidade perante o acadêmico, em que não devo ter a visão de uma hierarquização entre os saberes, mas sim de que é possível o diálogo entre ambos, com a escola sendo o espaço da produção de um saber que possui a sua especificidade e seu valor.

Esse pensamento é de grande relevância, pois mostra como o ProfHistória pode afetar o professor ao longo de sua passagem pelo curso, em que o entrevistado 4 desconstruiu uma visão que tinha sobre o saber produzido em sala de aula, após a sua passagem pelo mestrado, ou seja, o ProfHistória empodera o professor ao lhe dar ferramentas que ele não poderia conhecer ou reforçar a sua experiência em sala de aula com o uso de novas estratégias que são aprendidas a partir das discussões tecidas no mestrado profissional. Dessa forma, pensando como o ProfHistória o afetou como professor, o entrevistado 4 afirma estar mais crítico em relação ao ensino de História pensando a nossa prática como professor e historiador e mais preparado no campo da pesquisa, estando mais bem preparado para a leitura dos textos acadêmicos e se sentindo mais professor, ao se ver mais preparado para a sala de aula pela potencialização dada pelo ProfHistória.

Portanto, mobilizando a fala da entrevistada 2, o ProfHistória cria uma tatuagem para cada um, de acordo com a sua experiência no programa, que lhe deixam marcas, que têm um efeito imediato em sua ação na sala de aula, com um empoderamento de sua prática, com o professor se sentindo mais revigorado, mais vivo, a continuar a enfrentar os desafios que são apresentados na construção do saber histórico escolar. Dessa forma, o ProfHistória é um programa que deve ser mantido a todo custo, pois é um espaço de transformação para o professor, no sentido de sair dessa experiência, ainda mais fortalecido e preparado para os desafios da sala de aula.

A primeira consideração a ser feita na fala do entrevistado 5 é a potencialidade de trabalhar a diferença no ProfHistória, em que muitos trabalhos do curso são voltados para temas como LGBTQIA+, racismo religioso e questões étnico-raciais. Dessa forma, o programa pode ser visto como um espaço para a discussão de temas sensíveis e a

forma de abordá-los em sala de aula, com a construção de estratégias a serem usadas pelo professor em sua prática docente. Por exemplo, quando na aula escutamos como um colega trabalhou feminismo ou ditadura militar em sala de aula ou lemos um texto em que temos a discussão da ação do Movimento Negro no Brasil, são momentos em que vejo como uma possibilidade de se apreender ferramentas que serão benéficas em sala de aula. Essa potencialidade destacada é de uma riqueza enorme pensando a sala de aula, pois quando temos trabalhos para temáticas sensíveis, pode nos abrir um leque de possibilidades para trabalhá-los em sala de aula, de modo que a diferença seja respeitada e entendida como parte de uma sociedade que se julga democrática e inclusiva.

O entrevistado 5 fala que os professores alunos do ProfHistória têm contato com os saberes produzidos por movimentos sociais, ou seja, o professor aluno do ProfHistória, ao potencializar questões como o racismo, vai buscar a resposta nos movimentos sociais, como o Movimento Negro. Portanto, o entrevistado 5 questiona por que acontece essa situação no ProfHistória. A resposta é que esses temas são trabalhados para respostas a serem dadas em sala de aula, pois o professor, ao entrar no ProfHistória, busca respostas ou caminhos para o trabalhar em sala de aula, ou seja, o professor aluno do programa quer, nessa experiência, conseguir mais ferramentas de como trabalhar o Movimento Negro, a questão de gênero, a questão indígena e os diferentes temas que serão levados para a sala de aula.

O entrevistado 5 destaca um ponto interessante do perfil do aluno do ProfHistória, que se diferencia do aluno que sai da graduação e vai diretamente para o mestrado acadêmico, pois a maioria desses alunos são professores que já atuam há um tempo na rede básica de ensino. Eu mesmo entrei no programa já com 18 anos de sala de aula. Nisso, segundo o entrevistado 5 o mestrado profissional por se voltar para pensar a sua realidade atenderia as necessidades do professor que se inscreve no programa, o que não seria prioritário no mestrado acadêmico. Dessa forma, há uma maior proximidade com o ProfHistória, pois há o desejo de refletir sobre a sala de aula e a construção do saber histórico escolar, o que necessariamente não ocorre no mestrado acadêmico.

Essa fala mostra o que vejo como o maior potencial do ProfHistória, pensar a sala de aula, refletindo sobre a questão de como o ensino de História pode ser trabalhado com os alunos e vemos isso desde a 1ª reunião, mas também nas aulas e no processo de elaboração da dissertação e do produto. Enfim, o ProfHistória pode ser o

nosso lugar de fala em que pensamos, discutimos e refletimos sobre nossas questões, anseios e angústias de nossas aulas. Dessa forma, aquele que escolhe o ProfHistória, mais do que tudo, busca um espaço de reflexão com trocas de estratégias sobre as suas questões de sala de aula.

O entrevistado 5, ao analisar a 1ª turma do ProfHistória (2014), mostra que não havia nos alunos a preocupação de escolher disciplinas necessariamente voltadas para a sua linha de pesquisa, pois a grade curricular do programa é voltada para a sala de aula, ou seja, a disciplina que for escolhida vai permitir reflexões sobre a sala de aula, o ensino de História e as questões que surgem nesse espaço. Um ponto a reforçar é o fato do projeto ser pensado ao longo das aulas em que o aluno participa no programa. Esse ponto mostra que o aluno do ProfHistória tem como preocupação a demanda da sala de aula. O entrevistado 5 destaca em sua fala como as aulas do ProfHistória são voltadas para o pensar da sala de aula, em que os professores do programa usam uma metodologia, em que trazem as suas experiências enquanto professores de História, para pensar na sala com os alunos as questões sobre o ensino de História e sua aplicabilidade em nosso cotidiano escolar.

Essa fala mostra mais um potencial do ProfHistória que é ter as aulas do programa como espaço para trocas de experiências entre os professores e os alunos, em que possamos pensar em novas estratégias para o ensino de História, de modo a construirmos uma experiência com o uso de novas ferramentas para a prática docente. Desse modo, o ProfHistória é um espaço, por natureza, de reflexão sobre o saber histórico escolar, em que o professor pode buscar possíveis respostas para seus anseios e angústias.

O entrevistado 5 relata como podemos formar uma comunidade de aprendizagem com a troca de trabalhos e experiências entre os professores, com uma construção coletiva do saber histórico escolar, em que o professor sai mais preparado para a sala de aula para trabalhar com seus alunos. Essa fala é confirmada pelas conversas anteriores, em que os professores falam como saíram transformados do programa e se sentem mais empoderados para as suas aulas. Esse pensamento mostra o quanto o ProfHistória é essencial para as nossas vidas, por ser um programa de mestrado que potencializa e privilegia a construção de um espaço para pensar, discutir e estabelecer estratégias para as nossas aulas, pelos textos lidos, pela troca de ideias e

discussões feitas nas aulas. Assim sendo, os professores saem mais fortes e afetados desse programa por termos um objeto comum de discussão: a sala de aula.

Um exemplo do que falo é quando o entrevistado 5 relata o ocorrido com o professor Amílcar Pereira, professor da FE/UFRJ e do ProfHistória, em sua experiência na educação básica. Ele relata que quando começava a trabalhar história africana e afro-brasileira via a resistência dos alunos de cunho protestante. Para enfrentar essa questão, trouxe para a sala de aula um pastor integrante do Movimento Negro, o que começou a quebrar as resistências e permitir uma melhor construção da temática em sala de aula.

Essa situação relatada para os professores alunos do programa mostra que sempre podemos ter a oportunidade de buscar novas estratégias ou caminhos para a construção de nossas aulas, o que reforça um dos potenciais do ProfHistória como um espaço de reflexão e troca de experiências, para a construção de novos caminhos na prática docente.

O entrevistado 5 levanta a importância de termos uma política de divulgação dos trabalhos do ProfHistória pelas escolas, para termos a democratização do saber produzido no programa. Vejo grande pertinência nesse pensamento, pois é uma forma de levarmos o saber produzido naquele espaço para outros espaços, e ampliar a discussão sobre o ensino de História, de modo a estarmos sempre em busca de novas estratégias para as nossas aulas. Afinal de contas estou falando de um programa financiado com dinheiro público e, como tal, seria interessante o governo patrocinar a formação de oficinas, de palestras e de encontros a ocorrerem nas escolas, de modo aqueles que não estiveram no programa, poderem ter um contato com o que foi produzido e poder pensar em levar isso para a sala de aula.

O entrevistado 5 levanta a ideia de que uma outra potência do ProfHistória é a apropriação do saber histórico através dos textos trazidos pelos professores. Por exemplo, quando a professora Alessandra Carvalho, professora do CAP/UFRJ e do ProfHistória traz textos do historiador Carlos Fico que participou da Comissão da Verdade⁹, quando o professor Amilcar Pereira traz textos sobre o Movimento Negro, estamos, naquele momento, nos apropriando do saber produzido por esse movimento social, que nos leva a pensar em estratégias e ações que para levá-los para a sala de aula.

⁹ A Comissão da Verdade foi criada pela lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012, com a finalidade de apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.

Essa ação é bastante relevante, pois pelas leituras realizadas e as discussões nas aulas, estamos refletindo sobre o nosso espaço, a sala de aula, e o modo de levar esses temas para serem discutidos com os alunos nas aulas. Portanto, posso não ter estado na Comissão da Verdade ou ter feito parte do Movimento Negro, mas me aproprio do que esses dois espaços pensam através das leituras dos textos que são realizadas nas aulas do programa.

Assim sendo, o ProfHistória potencializa a nossa sala de aula, sendo um espaço rico para pensarmos o ensino de História, o que é confirmado pelo entrevistado 5 que queria discutir a questão do tempo histórico e encontrou no banco de dissertações do ProfHistória, uma dissertação sobre o assunto de primeira turma, que o ajudou nas suas questões para a sala de aula. Portanto, o ProfHistória com seu banco de dissertações é um material de enorme valor e contribuição para a construção do saber histórico escolar, em que nos leva a pensar em estratégias ou ações que venham a enriquecer a nossa aula. Logo, o entrevistado 5 mostra o quanto o ProfHistória é relevante para um pensar, um refletir sobre o nosso espaço de atuação, a sala de aula.

Considerações Finais:

Nesse momento, faço o encerramento com uma reflexão sobre o que foi discutido ao longo das linhas da dissertação, em que faço uma breve síntese sobre o que seria mais pertinente na discussão aqui estabelecida sobre o ProfHistória.

No estudo foi visto a ideia dos projetos de escola pensados para a sociedade, em que constatei como pensadores como Nóvoa (2007) e Candau (2014) pensam uma escola em que tenhamos não só a aceitação da diferença, mas a sua inclusão como parte de nossa realidade, para ter de fato um pensar sobre a formação de uma sociedade que seja de fato democrática e inclusiva. Também foi visto a questão da reinvenção da escola que seria necessária, segundo Candau (2014), que não ocorreria no sentido de jogar tudo fora que a escola tem feito como instituição, mas no sentido de saber

conviver com a nossa realidade em que vivemos, em que o professor como agente sociocultural seja de fato aquele que vai participar ativamente desse processo de um repensar do papel da escola.

Na questão da aprendizagem, vimos a necessidade de não se mensurar dados, de saímos de uma visão em que o quantitativo seja o mais relevante para a construção do aluno, ou seja, é preciso construir uma aprendizagem em que tenhamos uma relação entre as partes, em que haja a troca e não um simples medir de dados para, dessa forma, termos de fato a aprendizagem.

Dessa maneira, foi visto que pensar escola na sociedade não é fechar um papel um modelo único em si, mas uma combinação de papéis, em que a escola trabalhe com a diversidade, com a diferença e com um projeto em que o aluno seja parte atuante e não um mero espectador do que está sendo discutido em sala de aula.

Na questão da formação do professor e de sua identidade profissional, foi visto o quanto é complexo discutir essa questão, ainda mais quando pensamos o nosso modelo de sociedade atual e o crescimento das demandas para o professor em sua prática docente. Logo, as reflexões realizadas mostram que não há um modelo de professor ou uma definição pura e simples do que seria o papel desse profissional para a sociedade, pois o que temos são diversas visões sobre a formação do professor e a sua identidade profissional, em que cada uma delas traz a sua contribuição para pensarmos a ação desse ator em nossa sociedade como alguém que está aqui para tentar construir uma realidade em que possamos ver a possibilidade do ensino no espaço da sala de aula.

Nesse contexto, foi discutido como o professor pode construir a sua aula, que saberes devem ser mobilizados para essa tarefa. Para isso, afirmei ao longo das linhas a importância e relevância do ProfHistória para o nosso exercício docente, ao possibilitar uma reflexão sobre a nossa prática, de modo a poder nos oferecer ferramentas que possibilitem potencializar a nossa prática docente. Portanto, ao longo do texto acredito ter conseguido demonstrar o papel do ProfHistória como um programa de formação continuada para a reflexão sobre o nosso ofício, de modo a nos permitir um constante repensar sobre as nossas ações enquanto professores, com um renovar de nossas práticas para a construção do saber escolar.

Dessa forma, acredito que de acordo com o que foi relatado nas conversas com os professores, podemos afirmar que o ProfHistória é um espaço para a construção de um olhar renovado sobre a identidade do professor, que como dito pelos professores nas

conversas, saem mais preparado, saem se sentindo mais professores, saem mais empoderados após a sua passagem pelo ProfHistória. Portanto, o ProfHistória pode ser visto como um momento em que o professor pela experiência vivida no curso, pode ter o fortalecimento de sua identidade, através da representatividade que o ProfHistória possa dar ao professor.

Através do relato das conversas com os sujeitos da pesquisa, pude constatar o quanto o ProfHistória foi significativo para os envolvidos, pois é nítido como relatam que após o programa se sentem mais valorizados em sua prática docente e como saem afetados por essa experiência, como foi dito em uma das conversas, ganhamos uma tatuagem que nos acompanha em nossa ação em sala de aula, com um olhar renovado sobre a nossa prática docente. Além disso, como relatado em uma das conversas, o ProfHistória é o espaço em que a diferença é discutida com o pensar de como trabalhar essa questão em sala de aula.

Dessa forma, nas conversas ao explorarmos a questão do ensino de História e sua relação com o ProfHistória, fica claro como esse programa de formação continuada nos afeta enquanto profissionais, como foi relatado por um professor em uma das conversas que veio a conhecer o conceito de saber escolar dentro do ProfHistória. Diante disso, coloco as questões: qual é a relevância do ProfHistória? Qual é seu papel enquanto programa de formação continuada? Como o programa afeta os seus alunos? Acredito que um dos pontos da reflexão passa pelo fato de como colocado pelos envolvidos ser um programa que pensa o professor e sua realidade, que está voltado para permitir ao professor vivenciar essa experiência. Esse ponto é de grande relevância, pois ter um programa de mestrado preocupado em problematizar a nossa realidade de trabalho, em desde que foi pensado ter a preocupação de atender ao professor da melhor forma possível é de uma importância sem igual, pois mostra o desejo de acolher a esse profissional e fazê-lo se sentir bem naquele espaço de reflexão.

Quando penso em mim como professor, o que me vem à cabeça é a sala de aula, que é meu espaço de ação. Nisso, destaco senão o principal um dos principais pontos do ProfHistória que é desde a sua aula inaugural refletir sobre a sala de aula e o ensino de História através das leituras, das aulas, da dissertação e da aplicação do produto. Dessa forma, fazer o ProfHistória é ter um espaço de reflexão sobre a sala de aula, em que tenhamos a afirmação de que nosso saber escolar tem valor, legitimidade e relevância.

O ProfHistória ao ter essa visão de estar voltado para pensar o professor e sua realidade, consegue algo essencial que é fazer esse profissional se sentir mais empoderado, mais preparado para os desafios da sala de aula, pois ao longo das aulas, da leitura dos textos e das trocas de experiências, o professor aumenta a sua bagagem cultural, com a possibilidade do uso de novas estratégias em sala de aula. Dessa forma, o ProfHistória reforça a sua relevância ao permitir que o professor possa ser afetado e vá para a sua prática docente com uma visão renovada sobre o saber escolar. Não quero dizer que tudo que aprendemos antes não tenha seu valor, o que coloco é como o ProfHistória pode ser um renovar de nossa ação em sala de aula, nos fazendo sentir-se mais empoderados como professores de História.

Nesse sentido, argumento como o ProfHistória me afetou como profissional. Para começar falo da minha experiência no curso que foi a mais positiva possível, pois poder trocar ideias, experiências e práticas com colegas das mais diversas realidades, não tem preço. Tinha vezes que chegava cansado para a aula por mais um dia trabalho ou estressado pelo cotidiano escolar e naquele momento minhas forças eram renovadas por sentir que não estou sozinho na luta, que há outros como eu que ainda acreditam na educação e buscam o melhor para a nossa realidade escolar.

Entrar na sala de aula e ter um professor da Academia com toda a sua bagagem querendo me escutar, saber o que penso, também tem uma grande relevância, pois é como se o que eu falo, penso, tem valor, tem significado, que eu como professor posso me sentir valorizado e representado em meu fazer docente.

Um outro ponto na minha experiência no curso foi a possibilidade de refletir de forma aprofundada sobre o ensino de História desde as disciplinas obrigatórias passando pelas eletivas, o que vi foi uma preocupação em pensar, em discutir sobre os desafios para o ensino de História e como professor isso me ajudou muito, pois me possibilitou pensar em novas ferramentas, em outras formas, de junto com os alunos construir o saber histórico escolar. Logo, passar pelo ProfHistória foi a oportunidade de enxergar possibilidades para um renovar na sala de aula, para a construção de novas abordagens, de novas formas de construir o saber histórico escolar, de poder ter respostas para determinadas demandas da sala de aula, de poder entender melhor como trabalhar a diferença em sala de aula.

Portanto, não há como negar que saio do programa renovado em meu fôlego, em meu desejo de dar aula, pois pude perceber, ao longo das aulas, que não estou sozinho

em minhas angústias, em meus anseios, ao ter colegas que puderam dividir as suas experiências comigo, cresci como profissional, ao perceber que estamos em um mesmo “barco” e o ProfHistória, como espaço de reflexão, nos permite pensar em estratégias, em possíveis saídas para aquilo que nos angustia. Dessa forma, hoje, como professor da rede pública da rede estadual do Rio de Janeiro, tenho um olhar mais apurado, mais diferenciado para a minha prática docente, e o ProfHistória tem grande relevância nessa mudança por ser esse espaço que nos permite falar, ser escutado e refletir sobre a prática docente.

A entrega de um produto ao fim do curso é outro ponto diferencial do ProfHistória, pois é o momento em que temos a possibilidade de colocar em ação na nossa aula, o que foi refletido e discutido ao longo do curso e escrito na dissertação. Portanto, o produto é a chance de multiplicar o que pensamos e entendemos sobre o ensino de História tanto para os nossos alunos como para os nossos pares. Logo, falar em produto é pensar em levar adiante tudo aquilo que vivenciamos ao longo do curso e acreditamos ser relevante para o ensino de História.

Dessa forma, acredito que a ideia de um blog como produto pode ser válida, ao ser um espaço em que possamos estar abertos a todo o Brasil para os egressos do ProfHistória poderem compartilhar as suas experiências e como foram afetados ao passar pelo programa, e não só os egressos do programa, mas professores de História da educação básica que estejam dispostos a embarcar nessa viagem de refletir sobre o ensino de História. De modo a esse material servir para criarmos um espaço que mesmo virtual, seja possível ter uma reflexão sobre o ensino de História, que será alimentada de acordo com os posts do administrador do blog e daqueles que desejarem dividir conosco suas práticas para a sala de aula. Portanto, vejo como relevante pensar na criação desse blog como produto, pois vejo como a possibilidade de poder compartilhar e multiplicar o que foi refletido no ProfHistória formando uma comunidade de aprendizagem que pense o ensino de História.

Acredito que a minha pesquisa pode contribuir para um ampliar da discussão sobre o ensino de História, tema tão caro e relevante nos últimos anos entre os estudiosos do assunto. Portanto, meu estudo pode ser um espaço a mais para reflexão, em que possa ser pensado como o ProfHistória tem a sua relevância quando pensamos em ensino de História. Assim sendo, vejo como relevante para estudos futuros pensar o programa de mestrado profissional em História, como um espaço de reflexão para o

exercício da docência e como o professor nesse espaço se sente valorizado como profissional e pode sair do curso transformado para a sala de aula. Acredito que temos um caminho para pensar como o mestrado profissional em História pode ser um espaço para a potencialização do saber histórico escolar.

A questão da construção do saber histórico escolar é outro ponto de relevância do ProfHistória, pois os professores ao longo do programa reforçam a visão de que o saber que é construído em sala tem o seu valor, sua relevância e sua especificidade. Portanto, o ProfHistória é um lugar de reafirmar a visão de que o saber histórico escolar não pode ser visto como inferior ao acadêmico, pois cada um possui a sua especificidade e na sala de aula é buscado o caminho para a relação entre os dois para o ensino de História, com o ProfHistória sendo um espaço que pode fornecer ferramentas para facilitar essa tarefa.

O ProfHistória também tem um papel importante ao permitir que professores que estavam muito tempo afastados da vida acadêmica possam voltar a viver novamente essa experiência, no mestrado profissional, dada a sua forma de acesso e o fato de ser em rede, o que permite ao professor adaptar a sua realidade ao mestrado e poder buscar a sua qualificação enquanto profissional. Portanto, o mestrado profissional em Ensino de História é a chance de novamente vivermos a academia, de estudarmos e discutirmos as mais diversas questões sobre o ensino de História.

Pensar o ProfHistória é saber que tenho no programa professores com um trabalho solidificado na Academia e que se dispõem a escutar os professores que são os alunos do programa em uma troca de ideias e experiências, que é enriquecedora, pois dá a certeza de que o programa é pensado para nos escutar, para valorizar a nossa prática, para refletir sobre a ação em sala de aula e construir estratégias para um novo pensar em nossa prática docente. Dessa forma, ter esses profissionais prontos e dispostos a discutir conosco sobre o ensino de História é algo que não tem preço e só serve para enriquecer ainda mais as nossas aulas.

Um ponto a ser destacado de acordo com o que foi relatado em uma das conversas e foi de comum acordo nas outras, é termos uma divulgação do material do ProfHistória de uma forma mais ampla sem estar restrita apenas ao meio acadêmico, essa divulgação pode ocorrer por um programa estabelecido pelo governo, por uma revista digital, por congressos ou por outros meios, é essencial termos a divulgação dos trabalhos do ProfHistória e que os produtos pensados e defendidos nas dissertações

cheguem até as escolas, pois será de uma potência sem igual para as reflexões sobre o ensino de História. Portanto, a ideia que deixo é a de buscarmos estratégias para a multiplicação do material produzido no ProfHistória para os professores de educação básica. De modo, a podermos ter um refletir ainda mais aguçado sobre o ensino de História e suas potencialidades para a sala de aula.

Portanto, falar em ProfHistória é dizer que temos um programa de ensino que tem como um de seus diferenciais pensar o professor, valorizar esse profissional e escutá-lo em seus anseios e angústias. Em um momento em que, como profissionais, somos tão desvalorizados e atacados, isso tem um valor inestimável, pois é um refletir sobre a nossa prática, na busca de estratégias que a potencializem ainda mais em sala de aula. Logo, encerro com uma única certeza, fazer o ProfHistória é sair afetado é sair renovado, é sair empoderado para a sala de aula. Dessa forma, temos o dever de defender esse programa e fazer com que ele não acabe ou perca em valor, pois é um espaço de caráter único para a reflexão sobre o ensino de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ACOSTA, J. M. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013, p. 188-208.

AMORIM, Mariana de Oliveira e MONTEIRO, Ana Maria. “Narrativas de si” e Afetos nos Caminhos Iniciais da Docência em História. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 23-38, jan./abr. 2019.

- BIESTA, Gert. Boa Educação na era da Mensuração. *Assessment Evaluation and Accountability*, v. 21, n. 1, p. 33-46, fev. 2009.
- BIESTA, Gert. Reconquistando o coração democrático da educação. *Educação Unisinos-v.25* (2021). p.1-7
- BIESTA, Gert. Devolvendo o ensino à educação: uma resposta ao desaparecimento do professor. p. 23-43. IN: GABRIEL, Carmen Teresa e MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. 1ª ed. Rio de Janeiro. Mauad X, 2021.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, V. 42, n. 147, p. 808-825, 2012
- BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. 1ª ed.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./abr., 2002
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*. Porto Alegre. V. 37, n. 1, p. 33-41, jan/abril. 2014
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 2002.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, 2, 177-229.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didatique: du savoir savant ao savoir enseigné*. Paris: Ed. La pensée Sauvage, 1991
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities, *Review of Research in Education*, n. 24, p. 249-305
- DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement- pour une épistemologie scolaire*. Paris. ESF, 1995.
- DELORY-MONBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN, EDUFRN; São Paulo; Paulus, 2008.
- FREITAS FILHO, Luciano Carlos Mendes. Joga pedra na Geni: a escola é feita pra apanhar, ela é boa de cuspir! (?). *Caderno de Pós-graduação*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 135-149, jul/dez 2021.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. IN: Teoria & Educação, 1992, 5, Págs. 28-45

FORQUIN. Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre. Artes Médicas. 1993.

GABRIEL, Carmem Teresa. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: Tensões e Perspectivas. Educação Básica Revista, vol. 3, n. 2, 2017, p. 5-36

GABRIEL, Carmem Teresa. Cultura Histórica nas tramas da didatização da cultura escolar. IN: ROCHA, Helenice, MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca.(Org.). Rio de Janeiro. FGV. 2015.p. 87-108

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Políticas de avaliação e subjetivação docente: uma análise curricular pós-fundacional. Revista Teias, v. 19, n. 54, Jul./Set. 2018, pp. 226-243

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. Educação & Realidade. p. 169-178. Jul/dez 2002.

HARTOG, F. L'art du récihistorique. IN: Passés Recomposés Champs et Chantiers de l'Histoire. Paris. EditionsAutrement,Série Mutations, n 150/151, p. 184-193, 1995.

LEITE, Miriam Soares. Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chavelard para a discussão do conhecimento escolar- PUC- 2004

LOPES, Alice Ribeiro. Conhecimento Escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. IN: Educação e Realidade,22(1): 95-112, Jan/Fev,1997

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa, Porto Editora, 1999.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim e ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Seleção do conhecimento no acesso ao ProfHistória: entre a cultura histórica e a cultura escolar. P. 253-273. IN: GABRIEL, Carmen Teresa e MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. 1ª ed. Rio de Janeiro. Mauad X, 2021.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. A (IM) possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir do exercício de livros didáticos. Rio de Janeiro. 2019.

MEYER, Michel. Questões de retórica: linguagem, razão e sedução.Lisboa:Edições 70. 1998.

MONIOT, H. Epistemologie de l'Historie et didatique de l'Histoire

- MONTEIRO, Ana Maria Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. Dalben, A. et. Alii (Orgs) Coleção Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo de formação de professores e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p. 479-494
- MONTEIRO, Ana Maria Currículo e Docência: a relação com o saber em questão. Conferência. IV Colóquio Luso-Afro- brasileiro de Questões Curriculares. Lisboa. UL.+ 2018.
- MONTEIRO, Ana Maria A história ensinada- Algumas Configurações do Saber Escolar. IN: História& ensino, Londrina, v. 9, p. 37-62, 2003
- MONTEIRO, Ana Maria Professores: entre saberes e práticas. Educação & sociedade, ano xxii, nº 74, abril/2001
- MONTEIRO, Ana Maria Professores de história: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro:Mauad X. 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria e REZNIK, Luís. Pesquisa na formação de professores: perspectivas a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória. p. 227-253 IN: GABRIEL, Carmen Teresa e MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. 1ª ed. Rio de Janeiro. Mauad X, 2021.
- MONTEIRO, Ana Maria e PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educ Real, Porto Alegre, v. 36, p. 191-211, 2011.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. Cadernos de pesquisa. 2017. Vol. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez.2017
- NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Universidade de Lisboa. Portugal.
- NÓVOA, Antônio. Palestra no SINPRO-SP. Janeiro/2007
- PAGÉS, J. Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis. Coord. por José Antonio Gómez Hernández, María Encarna Nicolás Marín, 2004, p. 155-178
- PENNA, Fernando de Araújo. A especificidade da história escolar como conhecimento ensinado. IN: GABRIEL, Carmen Teresa. & MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Currículo e conhecimento: perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. 1. Ed. Petrópolis, RJ: De Petrus: FAPERJ 2014. p. 133-149

- PENNA, Fernando de Araújo Ensino de História: operação historiográfica escolar. Tese (Doutorado em Educação)- UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.
- PEREZ, Angel Gomez. La cultura escolar en la sociedad pós-moderna; Cuadernos de pedagogia, n. 225, 1994
- PEREZ, Angel Gomez. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre. Artes Médicas, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52
- PRATS, J. Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos. Revista Educar, Curitiba, n. esp., p. 191-218, 2006.
- RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- RICOUER, Paul. Tempo e Narrativa. Campinas. Papirus. 1994
- RICOUER, Paul. Temps et récit. Paris: Le Seuil, v. 1-3 ,1983-1985
- RICOUER, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- ROCHA, Helenice. Aula de História. Que bagagem levar? IN: ROCHA, Helenice; SOUZA, Marcelo de Magalhães e GONTIJO, Rebeca. A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro. Editoria FGV, 2009. Págs. 81-103
- ROMANOWSKI, Joana P. e MARTINS. Pura Lúcia . Desafios da formação dos professores iniciantes. Pág. Educ. vol. 6 ., Montevideo. Jun. 2013.
- SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. IN: BARROSO, Vera Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida, GEDOZ, Sirlei Teresinha, PADRÓS, Enrique Serra. Ensino de história: desafios contemporâneos. Porto Alegre. EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH. /RS, 2010. p. 213-229
- TARDIFF, Maurice , LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço da problemática do saber docente. Teoria e Educação. Porto Alegre, 1991
- TARDIFF, Maurice and RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade. Ano XXI, nº 73. Dez/2000. p. 209-239
- VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. Review of educational Research. Catholic University of Nijmegen, v. 54, n.2, p. 143-178, 1984

VERRET, M. Les temps des études. Lille: Atelier de Reproduction des Théses, 1975.

ANEXOS: TRANSCRIÇÃO DAS CONVERSAS

ENTREVISTA 1:

Eu- Me fala um pouco da sua formação.

Entrevistado 1- Sou xxxxxxxx¹⁰, professor de História formado pela Universidade Veiga de Almeida em 2015, cursei sociologia pela Uerj e faço especialização em História da África pelo Colégio Pedro II e terminei meu mestrado profissional em meio a pandemia pela Uerj.

Eu- O que você pensou quando falou vou cursar o ProfHistória?

Entrevistado 1- Então desde meu 1º ciclo de formação quando pisei na faculdade. Primeiro que agente carrega questões do passado era um péssimo aluno em matemática e a História surgiu como uma possibilidade. Fiz vestibular e não consegui passar, para não perder tempo optei por uma faculdade privada e só tinha licenciatura na Veiga de Almeida, o que me vislumbrou que a sala de aula era meu caminho, mesmo com todas as dificuldades, em que a sala de aula sempre apareceu como um lugar importante. Então o ProfHistória seria unir o útil ao agradável, em que teria uma titulação já consolidada nos concursos com uma área que eu já gostava que era a sala de aula. Com o ProfHistória juntando o universo da sala de aula com a pesquisa, entendendo toda a dinâmica do professor e por ter como uma das exigências estar em sala de aula, isso já me chamou a atenção.

Eu- O ProfHistória você vê como uma oportunidade de responder aos seus anseios e angústias.

Entrevistado 1- Sim. Acho que sim. Nós nunca sabemos direito na nossa formação o que é ser professor. Aprendemos isso na prática, não tem teoria que vá substituir a prática docente, e ver que tem um arcabouço teórico e pessoas que possuam as mesmas angústias e digo mais, o ProfHistória ainda te dá a possibilidade de fazer um produto diferente dos outros mestrados que tem um formato enrijecido com a defesa de uma dissertação, o que também fazemos, mas poder ter contato com outros produtos e com colegas que tenham a mesma angústia para mim foi um oásis no deserto. Nós enquanto professores achamos que a academia não é para agente, ainda mais os colegas que começam muito cedo na profissão, trabalhando em vários lugares, e aí veio um aspecto positivo do ProfHistória que é a sua grade em rede, me permitindo terminar o curso e ainda tem o somatório de forças de colegas que passam pelos meus anseios e o ProfHistória me permite ver o chão de sala como uma pesquisa com seu rigor teórico,

¹⁰ Usamos esse critério de colocar xxxxxx na identificação do professor, em respeito a sua privacidade no ato de transcrição da entrevista.

em que vemos os colegas tratando de temas que nos dizem direito e nos permitem diminuir a nossa angústia.

Eu- O que você acha da criação de um banco para a divulgação dos produtos do programa?

Entrevistado 1- Sim. Pois como historiadores que é uma profissão regulamentada e na própria ANPUH com os GTS de ensino de História, o ProfHistória com seus produtos pode ser um multiplicador, em que o Estado deveria fazer um curso de capacitação dos professores, haja visto que temos professores que ainda não tem o pleno conhecimento da lei 10639, o problema é que essa não é uma preocupação do Estado, que só nos cobra e muitas vezes nos diminui e tira a nossa autoestima. Então o ProfHistória é um despertar de nossa agência como professor e pesquisador, não negando uma para assumir a outra, não deixando de levar para o espaço acadêmico o debate das práticas, em que um ponto importante do ProfHistória que percebi pelo menos no nosso estado, nós termos pesquisadores de ponta no programa, que estavam ali me dando aula. Logo, se tivéssemos um banco de dados para a troca dos produtos, nos ajudaria no ponto de vista científico, sem precisar descobrir a lâmpada toda vez.

Eu- O professor da Academia ao entrar no Profhistória, teria uma mudança de olhar, que potencializaria ainda mais o programa.

Entrevistado 1- Eu acho que eles tem muito mais uma relação de coleguismo, por exemplo na aula da professora xxxxxxxx¹¹ tínhamos alunos do acadêmico e do profissional, traz para agente que tá na sala de aula uma nova possibilidade de abordagem, em que o ProfHistória seria uma mistura do acadêmico e do profissional que nos traz possibilidades, como no primeiro texto que li foi do Tardiff, em que ele fala que o professor é como o profissional que anda com a caixa de ferramentas, em que cada saber que carregou ali é usado em determinada aula e quanto mais ferramentas você tiver, mais saberes você vai acumular para a sua prática de aula.

Eu- O ProfHistória hoje pode ser visto como essencial para o nosso processo formativo como professor.

Entrevistado 1- Com certeza. Essencial talvez seja a palavra principal, pois meus colegas de curso eram mais velhos, com mais de dez anos de carreira no ensino público ou privado, em que o relato era que o ProfHistória permitiu a esse professor que estava

¹¹ Usamos esse critério de colocar xxxxxxxx na identificação do professor, em respeito a sua privacidade no ato de transcrição da entrevista.

afastado da academia, voltar para esse ambiente, com um olhar que vai impactar em nossa ação docente e isso é essencial, pois as trocas com os colegas do ProfHistória me economizou tempo, trazendo olhares e perspectivas que levaria anos para construir, pois a vida do professor muitas vezes é solitária. Então estar no mestrado com pessoas que fazem o que faz e estão ali para trocar com você e os professores que dão aula falar de seus processos formativos, é a afirmação de que o olhar é para a sala de aula que é o espaço a ser explorado. O ProfHistória força de certa forma uma atualização com os alunos, com um novo olhar, saindo de uma visão como era a aula de meu pai, em que em uma linha eram datas e nas outras eram os presidentes do Brasil, o trabalho era ligar um ao outro. Em que as pessoas acham que o ensino de História está congelado, sem novas práticas.

Eu- A relação saber acadêmico e saber escolar ela é muito mais fortalecida pelo ProfHistória.

Entrevistado 1- O ciclo de onde veio uma instituição privada sem mestrado ou doutorado sem incentivo a prática, a rigor foi no ProfHistória que aprendi que o que faço na sala de aula tem um valor, não sendo feito no jeitinho e que a prática não é algo menor ao trabalho intelectual ou a ilustração, mas que ela é parte de nossos esforços. Então foi durante o ProfHistória que aprendi que é um saber, que saber escolar é uma coisa e o acadêmico é outra e que na hierarquia de que algumas pessoas podem ver meu mestrado profissional como algo menor, eu digo e daí. O ProfHistória permitiu entender que nossas dinâmicas é fruto de muito estudo e conhecimento, mas também é fruto de nossas práticas. Nós não desconsideramos mais as práticas para a construção do saber, em que um dos meus maiores desafios é como ensinar teoria da História, o tempo, o que é ensino de História para os alunos do 6º ano, como levar Koselleck para esses alunos. Nisso vejo que não é um jeitinho, mas é a prática dialogando com o acadêmico, com que nós aprendemos, sendo uma das coisas mais difíceis que tem, uma coisa do nosso universo de professor que é um grande desafio, é fazer essa aproximação, claro para os que estão de fora, é história é menos uma coisa é só decorar e mais triste são os colegas , mas você aplica o que eu pesquiso, como se o saber fosse hierarquizado, quando na real o que mais tentamos é nos colocar como produtores de conhecimento. Depois do ProfHistória aprendi como os professores mesmo com todas as titulações estão ali para entender o nosso universo e nossas anseios, o que uso com meus alunos tento entender

seu imaginário, ouvi-los assim como os professores do ProfHistória fizeram conosco, pois se não fizer isso, reproduz a visão de sou o detentor do conhecimento.

Eu- Como você enxerga o uso de telenovelas, videogame, cinema ou Netflix para a sala de aula.

Entrevistado 1- Eu acho que as mídias e até mesmo as músicas devem ser usadas pois agregam outros valores, é da nossa matéria, daquilo que escolhemos como objeto. Nós não aprendemos História só em sala de aula, se nós pudermos usar isso para construir narrativas, para construir determinadas coisas, eu acho que é fundamental. Um exemplo é o documentário A Negação do Brasil, que mostra que a primeira protagonista negra de uma novela foi a Taís Araújo em uma novela A Cor do Pecado

Eu- Como o professor xxxxxxxx¹² está após o ProfHistória

Entrevistado 1- É outro xxxxxx¹³, foi um ciclo que se formou, enquanto professor olhar para o ProfHistória e ter passado por ele, me fez entender meu lugar enquanto professor e pesquisador, me atentou para questões não estou sozinho, que tenho pessoas que fizeram o mesmo percurso, que estão se debruçando sobre questões que são reais e que surgem da dinâmica de nosso trabalho, então estou mais encorajado, mas acho que a palavra é empoderado do lugar que ocupo e ciente do desafio, nós enfrentamos a dinâmica do trabalho sejam elas públicas ou privadas, com as limitações que elas nos impõe e ter passado pelo ProfHistória, é entender que a minha pesquisa não acabou, é entender que toda vez que eu pisar em sala de aula pode surgir uma questão, isso me faz ser um professor mais atento, o que antes era uma trabalho mecânico para cumprir os objetivos da apostila ou do livro, hoje interpretado por mim como um poço, um manancial de novas possibilidades, isso me fez melhor para mim, para minha carreira, e que eu não posso ser atropelado pela estrutura. Nós podemos nos criar, agir debater, carregando tudo que já carregamos, mas também deixando um espaço para novas possibilidades. A mudança que o ProfHistória causou na minha pesquisa, no meu trabalho e na forma de interpretar o mundo é indissociável daquilo que entendo da minha profissão

¹² Usamos esse critério de colocar xxxxxxx na identificação do professor, em respeito a sua privacidade no ato de transcrição da entrevista.

¹³ Idem

ENTREVISTA 2:

Eu- Por que o desejo de escolher o ProfHistória?

Entrevistado 2- Nesse período que o ProfHistoria começou, que os colegas começaram a falar sobre ele. Ele foi algo ficou no meu campo de visão, porém era algo que temia fazer, pois moro na baixada, tenho uma matrícula de 40 horas e outra de 16 horas, então eu tenho uma semana muito fechada por causa da carga horária de trabalho. Então quando pensava no ProfHistória, via que as instituições são fora do meu local, são distantes do lugar onde eu trabalho, eu logo tomei ciência do ProfHistória, vendo que era diferente do acadêmico, mas acreditava que não daria conta do ProfHistória devido ao que relatei. Então entre o ProfHistória e o acadêmico, a princípio falei vou me preparar para o acadêmico, então de 2014 para cá comecei a pensar no mestrado acadêmico, porém ao meu redor comecei a ter contato com pessoas que tentaram o ProfHistória, eu mesma tentei o ProfHistória em 2016, 2017 e passei em 2018, passando também para o acadêmico, sabendo do programa, mas tinha medo por causa da carga horária, escolhi a PUC devido a demanda, pois tinha uma concorrência um pouco menor, também passei e fui convocada para fazer a entrevista do acadêmico, não fui bem na entrevista, então aí foi concretizado que faria o profHistória e nesse meio tempo eu tenho um colega do Ciep Darci Vargas, que foi aprovado em 2016, sendo da Ufrj, fazendo uma troca comigo e seu trabalho foi um centro de memória na nossa escola. Então eu não era leiga no que era ProfHistória, conhecia o programa, era algo que me chamava a atenção, que me dava desejo, mas via uma barreira devido a distância e a carga horária.

Eu- O ProfHistória veio para responder os anseios e angústias que temos em sala de aula.

Entrevistado 2- Sim, sim, desde a 1ª reunião para a apresentação do coordenador da PUC eu me senti diferente, veja bem o que falei para você, eu sou professora da rede pública há 27 anos, nós enquanto professores temos a construção de somos alguém que fala, que se expressa, que consegue expressar as suas ideias, aí fui fazer a entrevista para o mestrado acadêmico, e aquele momento foi terrível, sai dali não sei se é essa a palavra, diminuída, com a minha autoestima como professora abalada. Antes de passar pela prova participei de congressos inclusive fora do Rio de Janeiro e acreditava que poderia dar conta do mestrado acadêmico, e não consegui realizar isso na entrevista e aí quando ingresso no ProfHistória desde os primeiros encontros, desde a 1ª aula, História

do Ensino de História, os medos foram diluindo, pois percebi que o ProfHistória tem interesse em me ouvir, claro que ele quer me avaliar, que passamos por uma qualificação, que passaremos por uma defesa. Meus anseios eram será que quem vai estar do outro lado vai querer escutar minhas experiências e meus anseios e acredito que sim. Então o ProfHistória potencializa meus saberes, valoriza a dinâmica da escola. O primeiro movimento que tive no ProfHistória foi esse, eles querem me ouvir, e olha só eu conclui a graduação há um bom tempo, então estar no espaço da sala de aula, no espaço da escola é meio que fosse um lugar que agente naturaliza, sendo de proteção, e quando foi para a ProfHistória, saio desse lugar de proteção, mas não me sinto desamparada, pois me sinto representada, em que não há uma concorrência por meritocracia com meus pares, eu vejo um lugar aonde agente está fazendo um debate, uma discussão, aonde agente está pensando o nosso umbigo, a nossa realidade, então me sinto muito abraçada pelo ProfHistória e não precisei criar algo para minha orientadora, foi um movimento meio que ao contrário, eu fiz uma proposição, é claro que tenho que me adaptar a minha orientadora, o meu orientador foi escolhido, dentro da possibilidade dele poder me auxiliar, mas é um movimento do acadêmico, em que precisa conhecer seu orientador e fazer uma proposição que se adequa a ele e no ProfHistória temos o orientador se adequando a nossa ideia, abraçando-a.

Eu- Um dos entrevistados fala de como o professor ao sair do acadêmico e aceitar dar aula no ProfHistória, ele muda, é como se estivesse ali para nos escutar e nos dar representatividade.

Entrevistado 2- Não sei se falei para você, a minha primeira aula foi com a professora xxxxx¹⁴, que admirava e fui conhecer no ProfHistória, e era uma professora que lia os textos e naquele momento a via tendo uma atitude como meu par, não era uma postura de ter uma hierarquia que tanto ouvimos como no mestrado acadêmico, mas é claro que como ouvinte participei de uma turma do mestrado acadêmico e não vi necessariamente essa postura, mas estou falando muito no sentido do que nós vamos fazer a proposta de nossa ação na escola e nisso o ProfHistória tem uma grande diferença.

Eu- Pensando no sentido de potencialização de sala de aula, podemos falar que o ProfHistória é importante para o nosso processo formativo como professor.

¹⁴ Usamos esse critério de colocar xxxxxxxx na identificação do professor, em respeito a sua privacidade no ato de transcrição da entrevista.

Entrevistado 2- Muito, muito. Eu acho que é fundamental, o ProfHistória é algo que saiu de muitas fronteiras, muitos de nós já conhece e confesso a você que gostaria que o doutorado fosse na linha do ProfHistória, pois quando penso em doutorado acadêmico eu penso como vai ser. Quando fui ao congresso, uma amiga falou que era importante de ter um doutorado no mesmo formato do ProfHistória de poder desdobrar o que começamos, tendo a questão de fazer a sala de aula, a escola ser ouvida, pois o que é pensado para a escola vem de fora, como a BNCC, sem pensar a nossa realidade, então o ProfHistória é a chance de ver as brechas para poder trabalhar, sabendo que há um currículo para ser trabalhado, mas que se pode ir além disso, para isso é preciso fazer um a reflexão crítica o tempo todo e como é que faz isso, é com seus pares, com os referenciais teóricos que vem e abraçam a agente dentro desse mestrado, e ainda temos a riqueza dos produtos do ProfHistória que são pensados, achei quatro para o meu objeto história local, mas o que precisamos pensar é como fazer esses produtos se espalharem pela sala de aula.

Eu- Nisso do produto, um dos entrevistados fala da necessidade de divulgar esses produtos, do ProfHistória como um programa público, ter meios de fazer esses produtos multiplicarem.

Entrevistado 2- Perfeito. É por isso que no meu produto tento criar algo que seja para o professor poder potencializar a sala de aula, pois se nós dizemos que os livros didáticos não abraçam a História regional, porque nós que estamos em um programa de mestrado público não fazemos isso ser divulgado, tinha que fazer alguma coisa, como uma revista online, tem que ter alguma coisa, não dá para produzir tudo isso e ficar preso em uma plataforma, em que um ou outro vai ter acesso, pois com a divulgação desse saber, estaremos entrando nas brechas, disputando narrativas, nós vamos estar disputando espaço, outra coisa que me potencializou com o ProfHistória, que disputar narrativas com o livro didático, com o que nos é negado.

Eu- Havia uma visão de hierarquização entre o saber acadêmico e o saber escolar, o que foi revisto por historiadoras como Ana Maria Monteiro e Carmem Teresa Gabriel e o ProfHistória pode ser visto como um espaço de proximidade entre esses saberes, em que cada um com a sua especificidade, com seu campo, mas tendo uma relação mais próxima, com o ProfHistória podendo ser um espaço para isso. O que você acha disso?

Entrevistado- Sim. É um discurso muito forte na sala dos professores de que o saber acadêmico é maior do que o saber escolar, é como se não existisse o saber escolar, eu

uso muito essas palavras saberes e fazeres da prática docente e é algo que só vou me apropriar no ProfHistória, porque até então aonde eu chegaria com o mestrado acadêmico, é claro que estou generalizando e toda generalização é burra, mas é só a nível do que estamos aqui conversando, será que eu ia falar do saber escolar, mas agora não, pois agente promove quantidade de coisas incríveis na escola e não fazemos isso por questão de dom ou sermos super-heróis, mas é por trabalhar em coletivo e ali produzimos muitas coisas, mas o saber acadêmico é o saber acadêmico. Então acho que o ProfHistória faz isso coloca os dois saberes lado a lado, cada um com a sua especificidade, tem uma troca, não dá pegar o que aprendemos na academia e outra coisa vamos para a graduação achando que vamos aprender história, não existe isso e outra coisa quando volta para a sala de aula, com as matérias de pedagogia sendo muito pouco e eu ainda tenho uma base pelo curso normal. E ao entrar no Ciep tinha as revistas pedagógicas, mas o saber escolar ainda era visto como inferior e o ProfHistória faz essa virada, com a relação entre eles, em que acho que eles naturalmente se complementam, a diferença é que agora eu me apropriei disso e ninguém vai me dizer que o meu saber ou dos meus alunos não tem tanto peso, o problema é que na escola somos muito imediatistas, só damos respostas, não vemos o movimento em que fazemos com o orientador em nossa pesquisa que é de sempre desdobrar a pesquisa, de levar mais além.

Eu- Como você pensa a seleção dos saberes para sua aula.

Entrevistado 2- Antes do ProfHistória, me orientava pelo plano de aula feito no início do ano e na graduação tive disciplinas como história local e história regional a História da África e do Oriente Médio já me era uma luz para a montagem das aulas, e quando vou pensar minha aula, já vou pensar sobre essas perspectivas, então de alguma forma eu sempre trouxe isso para as minhas aulas, é claro que não vou ser hipócrita de dizer que em todas as aulas, em todos os momentos vou conseguir fazer isso, pois quem vive a realidade da escola pública, sabe que é tanta demanda, é um atropelo, e na rede estadual entramos na era das metas, como o saerj, então tudo é voltado para cumprir metas e essas coisas acabam atropelando, mas quando consigo ter o mínimo de tranquilidade aí vou pensando meu conteúdo e minhas aulas a partir dessas questões, tentando fugir do currículo, no 6º ano vou falar da questão do sambaqui de Caxias, quando vou falar dos povos da América, vou fazer de uma forma que o nosso esteja muito presente através de relatos, vídeos, quando vou falar de porquê estudar história

para o aluno do 6º ano ou do 1º ano, eu tento trazer as narrativas que tem em sala de aula, como a origem do seu nome, trazendo fontes históricas, tentando inserir o que não está tão presente no currículo oficial. Porque olha só eu estou em Duque de Caxias na baixada fluminense qualquer contexto histórico, eu posso inserir esse espaço dentro das minhas aulas, porque no período pré-colonial e na colonização vou ter material sobre isso. Agora mais do que nunca eu sei que é necessário trazer essa realidade para as nossas aulas, era algo que já fazia, mas o ProfHistória potencializou ainda mais.

Eu-Como você pensa trabalhar a telenovela, o vídeo do Youtube com o aluno em sala de aula.

Entrevistado 2- Eu acho super válido, dentro do possível vou trazendo, uma coisa que aprendi na minha docência, foi a de montar uma aula de História que não causasse tanta repulsa entre os estudantes, e ai tenho uma estratégia uma primeira aula mais formal para apresentar conteúdo, para as outras aulas vou fazendo a inserção de tudo isso que você tá falando e hoje aprendi a fazer recortes, pois pensa quando você vai passar o filme, era aquela coisa louca, dá mais de duas aulas e até botar aluno para a sala de aula, montar o material, já perdia um tempo de aula, então hoje aprendi a recortar, pois antes para dar tempo adiantava as coisas, e ai perdia uma coisa importante. Acho esses conteúdos muito importantes, só tenho cuidado hoje, pois temos uma visão de que hoje qualquer um pode falar, então hoje tento filtrar o que levo para o aluno. Por exemplo, vi um vídeo sobre revolução russa, em que vi se colocasse determinada fala, não estaria contribuindo em nada. Já assistindo ao filme Caça às Bruxas vi uma fala sobre a igreja e pensei olha o potencial dessa fala para usar isso em sala de aula.

Eu- Hoje após o Profhistória você se sente mais potencializada, em que ao entrar em sala de aula, o ProfHistória vai estar ali.

Entrevistada 2- Exatamente, é como uma tatuagem para você poder tirar nem sei o processo, nem tenho dinheiro para tirar isso do corpo. Em que hoje carrego a bandeira do ProfHistória como uma tatuagem, vou esperar para ver a possibilidade do doutorado. E quando você entra no ProfHistória o bichinho nos morde e não sai mais da gente não.

ENTREVISTA 3:

Eu- Me fala um pouco da sua formação.

Entrevistado 3- Sou professora xxxxxxxxxxx¹⁵, já sou professora há bastante tempo, entrei na faculdade já dando aula em escola particular, tenho duas matrículas no Estado, dou aula no preparatório em Caxias, que é voltado para o Enem e para o militar, para o Pedro II. Tenho duas especializações, uma em gênero e sexualidade de 2011 na Uerj, e tenho uma especialização em história moderna na UFF e agora fazendo o mestrado profissional na PUC-Rio.

Eu- Como surgiu a ideia de você cursar o ProfHistória.

Entrevistado 3- Dos mestrados o que mais tinha a ver comigo era o ProfHistória, e fazer um mestrado que interage com a sua prática é tudo, gosto de usar algumas temáticas como questão indígena, que vai ser meu trabalho final no mestrado e ainda tem o produto que você pode utilizar e reutilizar na sala de aula, é gratificante ver esse material sendo sugerido para outros professores, então tem tudo a ver comigo.

Eu- O ProfHistória veio para responder anseios e angústias de sua prática.

Entrevistado 3- Ah sim como falei aprimorar esse diálogo com a universidade que possa abrir mais caminho para trabalhar melhor as temáticas em sala de aula, dialogar com a história local.

Eu- O ProfHistória hoje é um programa necessário pensando no nosso processo formativo.

Entrevistado 3- Sim, extremamente importante, até mesmo nesse período de pandemia, é uma ajuda para o professor, estar reelaborando a sua prática, estudar, pensar a sala de aula, é muito importante.

Eu- Um dos entrevistados falou da necessidade de divulgarmos os produtos do ProfHistória, de termos formas de multiplicar isso.

¹⁵ Usamos esse critério de colocar xxxxxxxx na identificação do professor, em respeito a sua privacidade no ato de transcrição da entrevista.

Entrevistado 3- Aí nós batemos em problemas estruturais do Estado, que tem materiais riquíssimos. Esses materiais não chegam às salas de aulas, às escolas, às bibliotecas, primeiro há a questão tecnológica das escolas. Nós não temos no estado um grupo de estudo dirigido para poder pensar e estudar esses materiais, e pensar como usar esse produto na realidade da minha escola, e isso ocorre por falta de investimento. Nós professores tínhamos que ter acesso a isso, mas com o tempo para estudar, com estudo dirigido para pensar em como encaixa na realidade da escola, qual melhor maneira de trabalhar o material com as áreas afins, mas quando entramos na escola temos grandes dificuldades, como pensando a temática indígena como escolher um livro, a falta de um planejamento nas escolas, quanto mais parar para estudar e trazer toda essa riqueza para a escola.

Eu- Como você pensa que o ProfHistória pode ajudar na relação entre o saber acadêmico e o saber escolar.

Entrevistado 3- É uma única palavra: produto, você traz uma troca, você vai para a Academia, você vai ampliar seus saberes e a Academia vai te mostrar como trabalhar o que é aprendido ali em sala de aula, e aí esse produto é uma das maiores riquezas. Eu sempre reclamei que achava complicado esse distanciamento da academia do saber escolar, acho esse diálogo muito importante, conheço colegas que já fazem ou tentam fazer isso. A própria academia interagir, e escrever sobre essa realidade que é o saber escolar, eu acho que é uma troca, só acho que falta um ajuste que é podermos avaliar essas produções e trazer para a escola.

EU- Acredito que umas das potências do ProfHistória é a diversidade das experiências, que pode nos levar a repensar a nossa prática, como numa das aulas quando vi um colega falando de como trabalhou nazismo em sala de aula com a reconstrução de um campo de concentração. Então educar é transformar.

Entrevistado 3- Educar é fazer o aluno sentir, eu estava vendo o vídeo *A última abolição* no Pré-Enem e a aluna ficou pasma, em uma parte do José do Patrocínio que era escravo e tinha nascido na lei do Ventre Livre e vai ser um abolicionista e falando do 13 de maio, tentando mostrar quem são os abolicionistas, o lugar de fala dos que lutaram pela abolição. Aí levei para a sala de aula a carta de Pero Vaz de Caminha que fala como os portugueses enxergavam os índios e a música do Legião Urbana que fala sobre os índios e quando foi para a questão negra, aí a menina chegou e falou professora já assisti esse vídeo e quando vi era a comissão de frente da Tuiti. Professora muito obrigado como

tenho aprendido, meu olhar é outro. Então é isso é fazer a pessoa acordar, despertar, eu falo para eles que podemos ter um conhecimento errado, mas que devemos aprender, conhecer a nossa História e você aprende a lutar a ir tudo contra tudo que tá ali e eu tenho falado isso na sala e eles amam. Agora você imagina eu chego com a questão e tento construir com ele o sentido da questão, por isso o governo quer acabar com a História, a sociologia, porque somos uma arma.

Eu- Na escola temos um saber circulante muito baseado no achismo, em que não há uma mostra de como aquilo é baseado e é o que você faz com seu aluno que é mostrar que há uma base, que nada é baseado no achismo, você mostra ao aluno a legitimidade do que está ali.

Entrevistado 3- Na aula do pré-Enem uma aluna falou professora estou nervosa, o professor falou que é contra o aborto e é contra a legalização das drogas e ele falou também que o racismo é muito romantizado como que não existisse, porque os alunos estavam me perguntando isso, o que eu respondi para eles: olha tema polêmico, temos que estar baseados em pesquisa, em gráficos e não posso chegar assim sou a favor ou sou contra, pois em cima de que estou falando isso, lembra que eu falei do fakenews. Então achei importante que eles perceberam a necessidade de ter uma base e essa opinião que ultrapassa o limite do outro é de um idiota, esse cara é um idiota. Então é importante discutir na sala de aula, com base em pesquisas, em cima de que pesquisa você está falando isso, eu acho importante.

Eu – Como que você enxerga após a tua passagem pelo ProfHstória a sua experiência em sala de aula, mudou muita coisa

Entrevistado 3- Poderia enxergar melhor se estivesse em sala de aula, mas sou teimosa caro amigo, com a professora de sociologia criei um projeto sobre o que estávamos vendo de violência doméstica e a dificuldade econômica dos alunos, e pensando numa poesia da Cora Coralina em que é falado de tocar o coração do outro, o projeto é Tocando Corações e o aluno interagir, a ideia é trazer profissionais da Academia para falar da questão indígena, falando sobre racismo, aborto, violência doméstica, a questão dos heróis, eu lembro até interagi com a questão da 2ª guerra mundial e os heróis que surgem, aí questionei sobre os dias de hoje na pandemia que heróis surgem. Eles fizeram vídeos maravilhosos com médicos, enfermeiros e professores, e os alunos puderam conhecer mais sobre a história da baixada fluminense, então montamos um trabalho muito legal dialogando com a Academia, a professora que faz mestrado

acadêmico escreve um artigo e eu também escrevo alguma coisa de tá trabalhando com os livros didáticos e com as apostilas auto reguladas e a dificuldade deles terem acesso por ser online devido a pandemia e o caminho que encontrei foi trabalhar determinadas temáticas nesse momento de violência e a importância do ProfHistória para que eu possa escrever na dissertação esse momento difícil em que estamos vivendo e esse projeto dialoga com minha dissertação.

ENTREVISTA 4:

Eu- Me fala um pouco sobre a sua formação

Entrevistado 4- Eu me formei na Universidade Federal do Espírito Santo, meu curso era História/licenciatura e bacharelado, mas eu não completei todas as matérias do bacharelado, terminei a licenciatura em 2013, peguei um período de greve em 2012, atrasei um pouco a minha graduação, era para ter formado com 4 anos e meio, formei com cinco anos e meio, pegando uma transição do currículo para atender a carga horária das disciplinas da licenciatura. Durante esse trajeto comecei a estagiar desde o 3º período no curso pré-vestibular, e em 2010 fui monitor da disciplina de História, e além de estagiar no curso pré-vestibular, comecei a estagiar em uma escola do Espírito Santo. Em 2012 caminhando para os últimos períodos, no 2º semestre de 2012 participei do PIBID, senti falta em minha graduação da pesquisa, participei da 1ª turma do PIBID no Espírito Santo de agosto de 2012 até fevereiro de 2014, aí eu consegui fazer alguns trabalhos, apresentei trabalho no Simpósio da ANPUH de Natal e o mesmo trabalho apresentei na semana de História da Universidade do Espírito Santo.

Eu- Me fala como surgiu o desejo de fazer o ProfHistória

Entrevistado 4- Assim como fiz parte do PIBID e já vinha fazendo estágio na área de educação, surgiu como interessante fazer o ProfHistória, que fiquei sabendo pela primeira vez do programa por um irmão de um amigo da minha irmã, acho que ele entrou na 1ª turma em 2016, e em 2017, fui chamado a trabalhar no interior do Espírito Santo, soube que haveria uma nova seleção, eu fiz, mas não passei, e minha trajetória dentro do PIBID, me instigou mais a pensar o ensino de História, desvinculando a História do Ensino de História, que havia ali uma construção e isso me deu um sentido melhor com relação a História e ensino de História e em 2018 consegui ser aprovado no ProfHistória, e aí foi uma trajetória bastante bacana iniciada em 2019.

Eu- Você acha que o ProfHistória pode ter vindo para responder a angústias ou anseios que você tenha em sua prática docente.

Entrevistado 4- Sim, com certeza, buscar o ProfHistória ajudou muito a pensar a docência dentro do ensino de História, então eu procurei o PIBID por uma questão de pesquisa e ter uma experiência de fazer pesquisa dentro da Universidade e o programa tinha a ver com o ensino de História, e fui fazer algumas ações com o grupo em que atuava e em 2014 quando assumi turmas, segura uma insegurança quanto ao dar aula, sobre o que fazer, quais conteúdos abordar? Quais estratégias a adotar com a turma? Então fazer o ProfHistória foi uma tentativa de buscar respostas quando a isso, onde a minha prática docente está inscrita quanto ao fazer docente, então levei isso em conta na hora de fazer o ProfHistória.

Eu- Pensando no nosso processo formativo, o ProfHistória hoje se torna necessário, devendo se abrir a cada vez mais professores.

Entrevista 4- Sim. Com certeza. O ProfHistória é uma ótima iniciativa, um ótimo programa, é notório que vários professores estão se interessando em participar do programa no sentido de fazer esse diálogo entre a História e a educação, inclusive com outros mestrandos profissionais, como o de ciências humanas aqui no Espírito Santo e acho que o ProfHistória fortalece a disciplina História nas escolas e além do mais é um tipo de programa que faz termos leituras e pontes coma graduação em História, com o campo da História, indo além do campo do ensino e acho que o ProfHistória é muito importante nisso, e inclusive gostaria do ProfHistória aqui no Espírito Santo, pois é o único local do Sudeste que ainda não temos.

Eu- Os professores nas outras entrevistas falaram que o ProfHistória pode ser visto como um lugar de emancipação, em que se sintam representados. O que você acha disso?

Entrevistado 4- Eu nunca tinha parado para pensar muito sobre isso, mas você falando assim, dá para perceber uma valorização do trabalho do professor em sala de aula, e primeiro assim quando o processo de seleção é mais simplificado, pensando a vida do professor, que é muito corrida, que muitas vezes deixa de se qualificar, porque a qualificação vai depender muito mais de uma ação individual do que uma política para qualificar um professor, acha que já é um pontapé para se interessar mais, tanto é que eu morando no Espírito Santo, fui fazer o mestrado no Rio de Janeiro, e deixei de fazer aqui na porta de casa o mestrado, pois o processo seletivo tinha muito mais etapas, exigindo um tempo maior de dedicação. Então esse processo mais simplificado não é para desqualificar, mas justamente para ajudar àquele que quer se qualificar e o fato do

projeto de pesquisa se voltar necessariamente para a prática do ensino de História, tem vários professores que tem muitos trabalhos legais para a escola, mas falta um trabalho para melhor estruturar a isso teoricamente e nisso o ProfHistória dialoga muito bem com relação a isso na relação entre a teoria e a ação docente, esse trabalho que eu já fazia dentro da escola de reflexões teóricas e potencialidade quanto ao ensino de História, talvez isso seja uma pergunta que se faça, mas não tenha tantas respostas assim, pois falta esse estudo para estruturar o trabalho da docência. Eu acho que o ProfHistória valoriza isso, quer saber o que fazemos em sala de aula ou no que podemos contribuir ainda mais para a prática docente de História.

Eu- Pensando a questão do saber acadêmico e o saber escolar, e o debate sobre a relação entre esses dois campos, o ProfHistória pode ser visto como um espaço para a possibilidade do diálogo entre esses dois campos.

Entrevistado 4- Eu acho que é isso que estava tentando explicar em minha resposta, eu não tinha noção do que era o saber histórico escolar antes do ProfHistória, não tinha noção da dimensão do quanto original da escola era a produção do conhecimento e ainda tinha uma visão de que era a Academia que produzia o conhecimento e a escola o reproduzia, mesmo tendo feito o PIBID. Eu acho que o ProfHistória me ajudou a ter dimensão de que a escola produz conhecimento, muitas das concepções que tenho hoje elas de devem ao ProfHistória, o diálogo ele é possível sim a partir do momento em que se entende as diferenças entre eles, o que é o saber escolar e o saber acadêmico, se pode fazer uma relação entre eles sem hierarquizar, eu acho que ter a disciplina Teoria da História me ajudou muito com as leituras dos textos, dentro do estudo de História há um certo consenso sobre a possibilidade desse diálogo e as potencialidades de cada campo.

Eu- Pensando o cotidiano com os alunos, como é feita a seleção de saberes para a sala de aula.

Entrevistado 4- Bom como eu penso, não é necessariamente como eu faço. Eu penso sempre colocar o máximo de material possível em minhas aulas, às vezes eu consigo, às vezes não. Quando consigo eu procuro conciliar o material audiovisual com algum material fonte histórica e a minha explicação em sala de aula, em que exponho o conteúdo, incentivando a participação dos alunos, uso bastante recursos criativos como paródias, com o uso do livro didático e com materiais que já utilizei em sala de aula para falar do conteúdo, mas assim no básico eu utilizo o livro didático e quando tenho a

possibilidade de uma escola com recursos como televisão e Datashow, uso vídeos para discutir o conteúdo com os alunos.

Eu- Queria saber o que você acha do uso de recursos como telenovelas ou histórias em quadrinhos para a sala de aula.

Entrevistado 4- Eu acho enriquecedor, o professor sempre tem que fazer a mediação entre o material da cultura pop e o do cotidiano dos alunos, tentar sempre fazer a mediação no sentido de que tenha o compromisso além de formação de identidade, da cidadania, tenha também o compromisso com o domínio do verdadeiro, chegando o mais próximo do real quanto ao passado, então precisamos usar esses materiais que vem de fora para despertar um certo interesse quanto ao passado, mas também fazer o estudante entender que aquilo que o estudante está vendo ali com aquelas produções midiáticas, ela é fruto de sua época. Então se está recorrendo ali a um passado, que está sendo representado e o professor ali pode fazer a mediação sobre o que está sendo apresentado ali.

Eu- Como você hoje se vê após o ProfHistória.

Entrevistado 4- Olha assim me vejo um pouco mais crítico em relação ao ensino de História, a minha prática docente, até por causa da minha pesquisa que tem a ver com o racismo estrutural. Então eu tento perceber como o ensino de História reproduz isso e como as produções midiáticas reproduzem a isso quanto ao racismo estrutural, então hoje me sinto muito mais crítico quanto a isso tanto como professor como historiador e me sinto mais preparado no campo da pesquisa, do que é pesquisar, sempre procurando melhorar, amadurecer, então o ProfHistória me ensinou a ser mais treinado a ler textos acadêmicos, que tenham a ver com o ensino de História ou com a História. Assim eu me sinto mais professor, eu me sinto mais compelido a pesquisar para fazer as minhas aulas, não que não fazia antes, mas hoje me sinto mais preparado para isso.

Eu- O ProfHistória conseguiu te dar um material para potencializar a sua prática docente.

Entrevistado 4- Exatamente.

Eu- Um dos entrevistados que é do mestrado acadêmico fala da necessidade de divulgar o material do ProfHistória através de um programa que seria patrocinado pelo governo. Qual é a sua visão sobre isso?

Entrevistado 4- Eu inclusive já pensei sobre isso, acreditava que era um desejo do programa ou das universidades que estavam no programa era um desejo de divulgar o

que era feito, pois é assim se você vai pesquisar sobre alguma prática docente na internet você vai achar pesquisa na nova escola por exemplo, se você coloca um descritor sobre o BNCC, vai aparecer algum material do Nova Escola que está sendo divulgado, ele tá sendo procurado por pessoas para ser aplicado como suporte a sala de aula. Então aí tem uma disputa sobre o que é o ensino de História, é somente o descritor, os descritores atendem ao anseio do ensino de História, temos um material muito grande no ProfHistória. Eu concordo com o que o rapaz falou, que esse material deveria ser divulgado para que os professores que estão chegando ou os que estão há mais tempo dentro das redes tenham acesso a esse material. Porque, muitas vezes eles repetem as mesmas coisas que está dentro da cultura escolar para ser feito com os alunos, sendo que tem esse material do ProfHistória que é criativo, que tá pensando os objetivos do ensino de História, a potencialidade do ensino de História, para corroborar a formação dos alunos. Eu concordo com ele, tinha que ser algo para ser divulgado, um material tinha que ser valorizado na educação brasileira.

ENTREVISTA 5

Eu- Você está fazendo o mestrado acadêmico na Unirio e tem como objeto de pesquisa o ProfHistória

Entrevistado 5- Isso.

Eu- Então a professora xxxxxxx¹⁶ achou interessante escutar o que você está fazendo, pois, meu projeto começou como entender os desafios do saber escolar em sala de aula, mas durante a pesquisa, sem deixar de foco o saber escolar, meu projeto acabou se voltando para o ProfHistória, que acabou sendo visto como um espaço para a emancipação e afirmação do professor. Então queria saber de você como surgiu a ideia de pesquisar o ProfHistória.

Entrevistado 5- Então meu mestrado acadêmico é na Unirio, eu também entrei não para pesquisar o ProfHistória em si, eu faço um recorte com professores do ProfHistória para pesquisar como que os temas da diferença são trabalhados em sala de aula e aí eu faço uma defesa que o ProfHistória tem uma potencialidade para esse trabalho. Por algum motivo com os professores do ProfHistória aqui do Rio de Janeiro, existem muitos trabalhos com as temáticas muito sensíveis, são temáticas hereditárias, e que as pessoas na graduação diziam que não gostavam muito de trabalhar com elas, tais como questão étnico-racial, racismo religioso e questão de gênero, LGBTQIA+, acabam aparecendo no ProfHistória. Eu não queria a princípio pesquisar a potência do ProfHistória, mas entender como esses temas chegam até a sala de aula. Só que na minha qualificação, conforme foi vendo os temas, a minha banca achou que poderia trabalhar o

¹⁶ Usamos esse critério de colocar xxxxx na identificação do professor, em respeito a sua privacidade no ato de transcrição da entrevista.

ProfHistória, porque na época queria trabalhar a sala de aula e a percepção dos professores e o livro didático, o que era muito grande. Então fui para o ProfHistória como objeto de pesquisa e uma das hipóteses que trabalho é que os professores alunos do ProfHistória tem contato com os saberes produzidos dentro dos movimentos sociais. Então eu entendi esse lado, mantendo essa hipótese desde o início, em que os professores alunos que vão trabalhar as temáticas sensíveis, eles estão produzindo dentro dos saberes produzidos nos movimentos sociais para buscarem as respostas. Por exemplo, você vai falar de racismo ou racismo religioso você vai dentro do Movimento Negro, você vai trabalhar de questões de gênero você vai dentro do movimento feminista, e aí me surge a questão porque isso acontece no ProfHistória e não na minha graduação, sendo que tive os mesmos professores que estão no ProfHistória, aí me pergunto por que essa diferença? Aí teorizei uma outra hipótese que é a demanda da sala de aula. Aí fui conversar com os professores, escolhi uma gama de vários professores, que eram todos que trabalharam questões como racismo, gênero, de classe. Desse grupo escolhi oito, e conversei, sendo cinco da primeira turma do ProfHistória, um da segunda turma do ProfHistória e um da terceira turma do ProfHistória. E aí eu conversando com eles para saber da sala de aula, e uma coisa que percebi que todos adoraram fazer o ProfHistória, tendo um perfil diferente do aluno do Acadêmico, que faz a graduação e emenda o mestrado. O professor que encontrei no ProfHistória é aquele que já tem no mínimo cinco anos de sala de aula. Por exemplo, tem professor que terminou a graduação em 2002 e foi fazer o ProfHistória em 2014, já tendo dez anos em sala de aula, e isso acaba sendo normal. Minha trajetória, por exemplo, iniciei a graduação em 2017 e entrei no Mestrado em 2020, após não conseguir em 2019. O normal que esperamos é ver isso no ProfHistória, mas não é, o perfil do aluno do mestrado é aquele que quer voltar aos estudos, em que o mestrado profissional atenderia as demandas do professor e o Acadêmico não faria isso. E inclusive da primeira turma duas pessoas falaram que fizeram o Mestrado acadêmico e não conseguiram concluir e fizeram o ProfHistória e conseguiram terminar e a primeira turma tinha um currículo com muitas disciplinas, a segunda, a terceira e a quarta turma tinham um currículo mais enxuto. No primeiro eles tinham uma grande demanda de conteúdos, e apesar das dificuldades, os professores conseguiam fazer essa carga. O que chama a atenção é o objeto do ProfHistória, no acadêmico tenho que puxar disciplinas que dialoguem com minha pesquisa. Na eletiva fiz uma do ProfHistória, mas isso foi um esforço meu como

aluno. Os professores alunos do ProfHistória afirmavam que a prioridade era seu trabalho. Os que tiveram bolsa até reduziam carga horária, pediam licença sem vencimentos, e tentavam puxar matérias um dia inteiro fazendo uma transversal independente se a disciplina dialogava com a pesquisa, pois eles falavam que toda a disciplina do ProfHistória pensava a sala de aula. Então mesmo que ela não pensasse seu objeto de pesquisa, ela estava voltada a sua realidade, em que as disciplinas modificavam o que eu pensava para a sala de aula, e outro detalhe o ProfHistória você não entra com o projeto, você faz a construção dele ao longo das disciplinas e mesmo os alunos da primeira turma relataram que o ProfHistória foi muito potente e me mexeu como professor e pesquisador de fazer o doutorado profissional. E eles falavam muito porque que a sala de aula do ProfHistória é uma sala de aula que tá repleta de professores de História que estão ali inquietos, o que leva o professor a entrar no ProfHistória não é a bolsa ou seguir a carreira acadêmica, como vejo com muitos colegas meus que fazem o mestrado acadêmico para seguirem carreira acadêmica , o que não é errado, mas o ProfHistória o foco para o professor é buscar respostas sobre questão indígena que surge na sua sala de aula e o professor afirma que o ProfHistória é a possibilidade de se manter atualizado, seguir em frente, se especializar, melhorar seu currículo. Então você tem os professores alunos do ProfHistória que vão pensar a sala de aula, como na aula que fiz no ProfHistória, a preocupação dos alunos era pensar como que o que estava sendo lido iria ser usado na sala de aula e os próprios professores que dão aula, vão com um novo olhar, pois como sabem que os alunos são professores de História, a aula é voltada para o pensar da sala de aulas e eles se aproximam de vocês enquanto professores de História. Por exemplo, vi que a professora do meu grupo de pesquisa, não era a mesma que eu via na sala do ProfHistória, que estava ali para tentar criar uma relação de horizontalidade com os professores que estavam ali inquietos para pensar o ensino de História e isso é muito forte e a sensação que tenho é que as turmas são unidas. Principalmente pessoal da primeira e segunda turma os trabalhos dão continuidade e eles fazem troca entre si, mesmo que o material da pesquisa não tenha nada haver, há uma troca, em que os professores de História passam a ter contato com os saberes produzidas nas lutas sociais, não estou dizendo que o ProfHistória vai levar o LGBTQIA+ para a sala de aula, mas uma professora vai trazer um texto sobre o tema ou uma aluna traz questões que levem ao debate, como na turma de Decolonialidade em que uma aluna trazia questões relacionadas a questão de gênero e ao movimento

feminista, que era sua temática e isso afetava aos professores que estavam em sala, fazendo uma construção coletiva dos saberes na sala de aula, a nossa construção como professor é individual, mas quando estamos em um grupo de amigos ali já uma troca de ideias, imagina durante um ano e meio num espaço por quatro horas com colegas que pensam sala de aula e ali ter a troca de experiências, isso é de uma potência enorme. O professor sai de lá se sentindo mais preparado para a sala de aula e para ser pesquisador. Eu- O que você está falando é verdade, pois quando fiz a disciplina relações étnico-raciais, tudo era pensado em como trabalhar isso em sala de aula, em como discutir as temáticas que ali surgiam com os alunos na nossa aula.

Entrevistado- Deixa te falar o professor xxxxx¹⁷ falou para vocês quando levou um pastor evangélico para a sala de aula. Essa história foi contada no ProfHistória, em que o ele falava que ia dar História africana- brasileira e alunos evangélicos se levantavam e ai ele levou um pastor amigo dele que fazia parte do Movimento Negro para tentar quebrar isso e ele fez essa troca de estratégia no ProfHistória de forma tranquila e vejo que esse é o grande potencial do ProfHistória, essa troca de estratégias, porque os trabalhos do ProfHistória quando selecionei li o resumo, pois meu interesse era a trajetória do professor. Depois das entrevistas voltei aos trabalhos e li outras partes, e são trabalhos incríveis, com uma base teórica e são aplicados em sala de aula e não são difundidos, eu inclusive já falei, que o MEC tinha que ter uma forma de divulgar isso, com uma discussão em rede, pois os produtos são de uma potência incrível ,pois os professores estão teorizando sobre a sua experiência em sala de aula e isso ocorre de forma coletiva em sala de aula com a troca de estratégias entre alunos e professores e essa é a potência, em que a sala do ProfHistória afeta o professor que está ali naquele momento.

Eu- Mas é isso mesmo na minha turma tenho professores que estão há anos em sala de aula, outros mais recentes, mas uma fala unânime era que o ProfHistória já tinha que ter há muito tempo, pois ele vai trazer uma potencialização para a nossa prática, que o acadêmico não vai trazer. Por exemplo, eu fiz a disciplina Relação de Gênero, e me abriu para questões que eu nem pensava para a sala de aula.

Entrevistado 5- Você conseguiu novas estratégias, pois o impressionante no ProfHistória é que a sala de aula é central, é o principal motivo das pessoas estarem ali e fazerem o

¹⁷ Usamos esse critério de colocar xxxxx na identificação do professor, em respeito a sua privacidade no ato de transcrição da entrevista.

ProfHistória, a sala de aula é o cerne do ProfHistória, o que falo na minha dissertação sobre como o encontro afeta e no ProfHistória esse encontro afeta por pensar a sala de aula e a pessoa está ali para isso.

Eu- É isso mesmo, em uma das aulas um colega relatou como conseguiu estratégias para discutir a ditadura militar com seus alunos

Entrevistado 5- É isso mesmo, por exemplo a professora não levou a Comissão de verdade para a sala de aula ou o grupo Tortura Nunca Mais para a sala de aula, mas quando leva textos de Historiador sobre a Comissão de Verdade isso tá indo para a sala de aula, quando o professor leva textos do Movimento Negro você vai ganhar novas estratégias, pois vocês estão se apropriando dos saberes produzidos nos movimentos sociais, eu não preciso ir as lideranças do MST para entender esse movimento, pois quando leio os textos sobre o MST, já estou me apropriando sobre isso e ganhando uma nova estratégia para a sala de aula, isso é uma potência do ProfHistória. Quando a professora opta por trazer uma escritora, que é uma autora afroportuguesa, que está falando sobre a realidade afro despótica étnico racial negra e feminina com um diálogo no movimento feminista negro, a professora não é feminista negra, mas traz um texto que vai bater em você e fazer pensar em novas estratégias.

Eu- Entendo, nos faz pensar em novas questões

Entrevistado 5- Exato, por mais que tenhamos questões. Por exemplo, na questão do livro didático muitos professores têm em usá-lo como um guia, devido a cobrança para o uso material, ele acaba sendo um guia, mas o movimento social pode nos trazer essas respostas, pois quem melhor para falar da questão afrobrasileira do que o Movimento negro, quem melhor para falar da história indígena no Brasil do que o movimento indígena. Por exemplo eu não tinha muito conhecimento sobre a História indígena fui ler *A vida não é útil*, explodiu minha cabeça, a forma como quero abordar para a sala de aula mudou tudo. O material didático vai ditar uma forma, e os movimentos sociais vão trazer outra, com respostas para as questões e questões para certeza que tínhamos e isso acontece no ProfHistória e isso acontece na sala de aula, em que o ProfHistória vai te despertar questões e te trazer que ferramentas para trabalhar os temas na sala de aula. E o Acadêmico não vai fazer isso pois fica muito preso a questão da pesquisa e o ProfHistória não, há um diálogo com minha prática como professor.

Eu- O produto do ProfHistória tinha que ter uma forma de ser divulgado pelo Brasil, já que temos o ProfHistória por todo o Brasil.

Entrevistado 5- O ProfHistória é muito rico, por exemplo você pensou questão de gênero vai achar trabalhos sobre isso, pensou questão da revolução do Haiti você vai ter sobre isso no ProfHistória porque alguém já pensou, por exemplo se você pegar 10 alunos por turma, só nessa última turma com 64 universidades, são 640 professores pensando o ensino de História. Eu lembro que eu tinha eu falar sobre tempo histórico, joguei isso no banco do ProfHistória e apareceu lá uma disso. Então o ProfHistória é de uma riqueza enorme.

Eu- É uma riqueza muito grande de material, que potencializa a nossa sala de aula de forma que nem imaginávamos.

Entrevistado 5- É porque é uma questão de pesquisa, os professores do ProfHistória são pesquisadores, eles são teóricos, que não vão para a graduação para aprender a da aula matando um leão por dia, a sala de aula vai te engolir, o produto final do ProfHistória tem um arcabouço teórico muito importante, no primeiro capítulo e segundo capítulo teoria, com uma teoria mais grossa no primeiro e teoria e objeto no segundo capítulo e depois esmiuçar o produto final em como foi e como ele espera aplicar. Essa parte teórica é de uma afetação incrível e a parte da prática de dizer como foi também afeta, é uma potência. Dá para ver o produto final ser difundido em sala de aula e parte teórica ser difundida como artigo para outros poderem estudar. A minha dissertação o capítulo 1 eu gostei muito dele, em que faço a crítica do ensino de História a partir de uma visão decolonial. A minha orientadora quando viu, achou incrível, falou para ver a possibilidade de publicar como artigo. Eu falei para a orientadora se ela achava necessário. Ela me indagou quantos trabalhos eu conhecia na perspectiva de uma crítica decolonial. Eu falei que acho que no Brasil conhecia dois. Então minha orientadora mostrou que crítica é muito nova, e devia publicar para que outros professores de História possam entender os anseios deles. Então quando fui ler os trabalhos do ProfHistória, eu fiquei pensando a mesma coisa, o capítulo 1 é os professores falando qual inquietação os levou àquela pesquisa. Por exemplo, vou falar de gênero em uma perspectiva marxista pois é uma demanda que surgiu para mim na sala de aula. Antes mesmo do relato, do produto, é a parte um deles, aquilo já é muito bom, é a crítica dele já é a teoria dele. Então o ProfHistória fazer o primeiro capítulo virar artigo e o resto o produto, já é incrível.

Eu- Tu falaste dessa questão da teoria. Eu li algumas dissertações, e realmente a estrutura é em cima do que você está falando começa com um viés teórico e depois vai entrando na prática e de como ela vai ser desenvolvida.

Entrevistado 5- É, pois o ProfHistória é um programa de mestrado, pensado dentro da Academia, como um programa de pós-graduação, e ele segue uma lógica científica que os programas de pós-graduação seguem, que o primeiro capítulo seja teórico-metodológico, com a apresentação de conceitos, hipóteses, ideias, os autores com quais estou dialogando, para depois ele virar meu produto que é o capítulo 3, e os dois são fundamentais. Porque é isso, ele tá pegando a prática dele que é um conteúdo específico para as suas aulas, teorizando antes trinta páginas sobre isso, dialogando com autores de todos os cantos. A prática da sala de aula dele muito bem construída, porque sabemos que, por exemplo, eu estou há pouco tempo em sala de aula, eu tenho conteúdos que dediquei muito mais tempo e outros que não me dediquei tanto em meu primeiro ano, mas me dediquei mais no meu segundo ano, pois sabemos que nossa construção em sala de aula é Ad eternum, a vida inteira agente vai aperfeiçoando o que trabalhamos em sala de aula, o que construímos com uma abordagem nossa. O professor tá fazendo isso e tá teorizando sobre isso, ele tá explicando, justificando o que ele tá fazendo em 30 páginas, que é um artigo científico maravilhosos, que pode ajudar não só na pesquisa mas como referência.

