

O SABER HISTÓRICO EM SALA DE AULA: ANALISANDO USOS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DENTRO DO ENSINO DE HISTÓRIA

HISTORICAL KNOWLEDGE IN THE CLASSROOM: ANALYZING USES OF HISTORICAL KNOWLEDGE IN HISTORY TEACHING

DANYELLA XAVIER FRANCO

Graduação em História pela Universidade de São Paulo (2023) e Professora de Ensino Fundamental II – História na EMEF Profª Claudia Bartolomazi.



RESUMO

Este artigo possui como tema central as relações em torno do saber histórico em sala de aula, abordando os vínculos existentes entre a teoria e a prática dentro do Ensino de História. Assim, o objetivo da presente investigação foi analisar os diferentes usos do conhecimento histórico nas aulas de História presente nos dias atuais. A partir da pesquisa bibliográfica sobre tal temática, realizando também a investigação de campo por meio da observação de diferentes práticas pedagógicas dentro do cenário da educação pública da cidade de São Paulo, pretende-se expor a importância da discussão a respeito deste tema e as relações entre os distintos saberes que constituem o Ensino de História enquanto ferramenta de instrução de transformação social.

Palavras-chave: Ensino de História; Historiografia; Teoria da História; Educação.

ABSTRACT

This article focuses on the relationships surrounding historical knowledge in the classroom, addressing the links between theory and practice in History education. The study aimed to analyze the various ways historical knowledge is utilized in contemporary History classes. Drawing on a literature review and fieldwork—specifically the observation of pedagogical practices within the public education system of São

Paulo—the article highlights the importance of discussing this topic and the interplay of the different forms of knowledge that shape History education as a tool for instruction and social transformation.

Keywords: History Education; Historiography; Theory of History; Education.

INTRODUÇÃO

Dentro das discussões em torno do Ensino de História, um dos principais pontos levantados é a respeito das relações em torno da Teoria historiográfica, amplamente difundida nos ambientes universitários e de formação de professores e Prática, conjunto de ações pedagógicas empregadas dentro do cotidiano do Ensino de História no Ensino Básico. Ambas as esferas são colocadas como dicotômicas em diversos momentos, de acordo com uma perspectiva de que estes dois conhecimentos seriam contrários um ao outro. Por isso, se torna relevante apresentar as principais discussões em torno desse par conceitual dentro dos debates teóricos.

Ana Maria Monteiro (2003, pp.15) destaca pontos importantes a serem levados em consideração ao tratarmos a respeito do conhecimento histórico e o saber escolar. Em primeiro lugar, comumente percebemos que o saber escolar é visto de maneira inferior aos saberes produzidos na Academia, pois seria extremamente simplificado ou até mesmo distorcido. No entanto, há de se ter em mente que o “saber acadêmico é sempre anterior ao saber ensinado [...] o saber ensinado é naturalizado, um saber sem história”, sendo que os currículos escolares, vistos como naturais e já postos pela sociedade, na verdade são variáveis e passíveis de mudança a depender da conjuntura social de determinada sociedade em cada época. Ao desconstruirmos a ideia de irrefutabilidade desses currículos, inclusive as seleções dos conteúdos dentro da disciplina de História, nos aproximamos também da própria natureza dos conhecimentos acadêmicos, já que estes também se modificam conforme os diferentes momentos históricos.

Não é a mera transposição dos conteúdos acadêmicos para as salas de aula da Educação Básica que constitui o Ensino de História ou de qualquer outro componente curricular, pois existe a necessidade de reorganização desses elementos para os propósitos inerentes a essas realidades educacionais, explicitados pela legislação educacional, mas que também seguem a estrutura particular das unidades escolares e as próprias concepções dos docentes, bem como suas trajetórias pessoais e formativas.

Tais discussões se coadunam com a extensa complexidade em torno do trabalho docente da contemporaneidade. O professor, longe de ser um mero transmissor de conhecimentos, adquire uma nova camada do seu fazer profissional, explicitado pela presença de diversos cursos de formação continuada e produções historiográficas que enfatizam a necessidade de constante atualização das metodologias de ensino, especialmente na realidade dominada pela Tecnologia da Informação e constantes avanços tecnológicos da atualidade.

Pelo fato do trabalho docente constituir-se como parte do processo educativo, no qual os indivíduos são preparados para a vida social, há também o reconhecimento do papel político dos professores, entendendo a ação educativa como instrumento para ações transformadoras dentro da sociedade

(LIBÂNEO, 2013). Essa e outras questões envolvem diretamente o trabalho docente em diversos contextos escolares e denunciam a complexidade do papel da educação e do ensino dentro da sociedade brasileira.

Por isso, a presente investigação pretende analisar diferentes usos do conhecimento histórico no Ensino de História, a partir da pesquisa bibliográfica sobre a temática e suas complexidades. Além disso, foi realizada a pesquisa de campo com a observação e diálogo de duas experiências docentes em uma escola estadual na cidade de São Paulo, a fim de contribuir para tais debates por meio de exemplos concretos da atuação de professores de História do Ensino Básico dos dias de hoje.

ENSINO DE HISTÓRIA

Ao tratarmos sobre o tema do Ensino de História, é necessário explicitar o que entendemos por ensino e por educação de forma geral. Segundo a definição de José Carlos Libâneo (2013, pp. 21 e 22):

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, modos de agir, que se traduz em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

Assim, o autor concebe a educação como uma instituição social, já que se adequa a um determinado sistema educacional de um país; também se trata de um produto fruto de atividades com um intuito educativo, além de ser um processo de transformação entre os indivíduos envolvidos em tais práticas (LIBÂNEO, 2013). Atualmente, existem diferentes concepções sobre o que é a educação e quais processos podem ser definidos como educativos, já que os mesmos envolvem diversos aspectos sociais, políticos, econômicos e também psicológicos.

Em relação ao ensino, utilizamos a concepção que o relaciona com o conceito de instrução:

A instrução se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução (LIBÂNEO, 2013, pp.22).

Dessa forma, o ensino pode ser entendido como uma prática social na qual há um processo educativo em andamento, com intencionalidade e sistematização de informações voltadas para a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências por parte dos sujeitos envolvidos. Por isso, podemos perceber o ensino como determinado socialmente, já que há uma seleção dos conteúdos e dos temas que serão trabalhados dentro das salas de aula (LIBÂNEO, 2013).

Dentro de uma das variadas concepções a respeito das finalidades da educação formal, concordamos aqui com a proposta de Paulo Freire (2002, pp. 13), concebendo que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” Ou seja, o ato de ensinar e aprender é parte de um processo

mais amplo que envolve a formação da cidadania e construção da autonomia dos indivíduos envolvidos nesses processos. Compreendendo a interdependência entre os processos de docência e discência, Freire (2002) apresenta um rompimento com as noções de ensino tradicional, já que a educação seria, na verdade, um instrumento de mudança social e não apenas um meio de transmissão de conhecimentos.

Nesse sentido, o autor salienta a importância das relações estabelecidas entre os conteúdos curriculares e a realidade social dos estudantes: "Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (FREIRE, 2002, pp. 17). Ao concordarmos com tal concepção de educação e ensino, entendemos a relevância de trazer a realidade social para dentro da sala de aula, uma vez que a própria educação é um produto da sociedade em que está inserida e sofre influência do contato com os indivíduos que compõem essa sociedade.

Como ferramenta de transformação, a educação e o ensino se relacionam intimamente com os diferentes modos de viver e de ser dos sujeitos presentes dentro dos espaços escolares, sendo a educação um aspecto essencial a ser considerado em discussões sobre construções identitárias. Paulo Freire compreende a relevância de entendermos nossa própria identidade, mas que tal discernimento não justifica a exclusão ou práticas de discriminação perante as outras pessoas (FREIRE, 2002). Ao contrário, um dos propósitos da educação seria justamente promover o debate em torno de tais problemáticas que fazem parte da realidade social, especialmente no caso brasileiro. Em especial dentro do ensino de Ciências Humanas, Freire (2002, pp. 22) salienta uma das responsabilidades de uma verdadeira prática educativa fundada no pensamento crítico:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Tais concepções possuem validade para estudantes e profissionais da educação, entre eles professores e professoras diretamente envolvidos nas práticas pedagógicas do dia a dia nas salas de aula de todo o país. Marcos Ferreira e Rogério de Almeida (2019) apresentam algumas das questões complexas que envolvem o trabalho desses profissionais, uma vez que, muitos fatores influenciam na prática de um docente. Seu contexto histórico e social, sua trajetória de vida, a legislação educacional existente dentro de determinada conjuntura histórica, as possibilidades colocadas para a realização de seu trabalho, entre tantos outros aspectos.

Sendo uma das profissões em que a atividade intelectual é algo extremamente presente, os autores destacam a importância da continuidade da formação, para além da graduação em licenciatura. Como um sujeito do mundo, sua construção enquanto indivíduo é constante e, por isso, a formação continuada

é um elemento imprescindível na construção e aprimoramento das práticas pedagógicas (FERREIRA, ALMEIDA, 2019). Assim como a dimensão do ensino, a formação dos professores também sofre influência da atuação do Estado devido à sua responsabilidade em fornecer educação pública e de qualidade para todos os cidadãos. Porém, tal quadro não se faz presente na realidade concreta, já que há uma deficiência na preparação dos profissionais da educação, além da verificação das péssimas condições de trabalho e da falta de valorização das atividades exercidas por docentes (FERREIRA, ALMEIDA, 2019).

Para compreendermos as complexidades em torno da construção de práticas pedagógicas por esses profissionais, deve-se levar em conta o contexto institucional mais amplo, que advém do Estado e de suas políticas educacionais, em nível municipal, estadual e federal, especialmente através do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais. Além deste contexto político-institucional, se faz necessário analisar também questões sociais e institucionais das próprias escolas, cada uma com sua própria estrutura, funcionários e seus processos particulares de funcionamento. Por fim, o contexto formativo e as trajetórias de vida dos professores e outros profissionais da Educação se constituem como elementos que influenciam fortemente na formulação das práticas em sala de aula (GUIMARÃES, 2005).

A partir de tais pressupostos, podemos compreender melhor quais as implicações e problemáticas envolvidas no âmbito do Ensino de História. Como apontado por Circe Bittencourt (2018), a partir do contexto de redemocratização brasileira nos anos 1980 e 1990, o campo de estudos a respeito do Ensino de História se ampliou e passou a refletir mais sobre questões internas do próprio fazer do professor de História. As produções acadêmicas a partir desse contexto adquiriram diversos graus de complexidade a respeito da própria constituição da História como um saber escolar, se relacionando também com as reelaborações das leis e de currículos realizados pelo Governo Federal voltados à área da Educação. Assim, essas análises mais profundas contribuíram para a consolidação desse campo dos estudos, principalmente em relação às múltiplas conjunturas educacionais encontradas dentro do Ensino de História no Brasil.

A autora também chama atenção para a construção da disciplina histórica entendida como “pedagogia do cidadão”, que possibilitaria a formação de estudantes atuantes dentro de suas realidades para se compreenderem enquanto agentes históricos. No entanto, tal perspectiva entra em confronto com as correntes da educação tecnicista que têm se desenvolvido no século XXI, voltada para a construção de um indivíduo intimamente ligado ao mercado de trabalho, formado para se tornar mão-de-obra barata dentro da sociedade capitalista, seguindo a lógica do neoliberalismo aplicado ao campo educacional (BITTENCOURT, 2018). Desse modo, pode-se perceber uma teia de relações complexas dentro dos propósitos que o Ensino de História adquire na conjuntura política e social atual, destacando, assim, a importância de estudos e análises que levem em conta esses vínculos dialéticos existentes na educação no Brasil.

Um dos elementos centrais para compreensão desses vínculos complexos dentro do Ensino de História são as relações entre os conhecimentos prévios dos próprios estudantes, os conhecimentos

produzidos pela historiografia especializada e também os saberes construídos em âmbito escolar (BITTENCOURT, 2008). Como destacado por Holien Bezerra (2010), os objetivos da educação formal é articular conhecimentos, habilidades, competências e valores voltados para atuação do cidadão dentro da sociedade. Para isso, é necessário uma seleção e organização dos conteúdos, devido a existência de uma diversidade de teorias e metodologias que podem ser utilizadas para que tais conhecimentos possam ser apreendidos pelos estudantes.

No caso da disciplina História, torna-se fundamental a construção do pensar historicamente, ao invés de privilegiar um ensino voltado para “decorar” datas e eventos históricos. Concordamos, assim, com Jaime e Carla Pinsky (2010), ao propor um estudo da História contemplando um duplo compromisso: o conhecimento sobre os acontecimentos do passado seguindo a verdade científica e a abertura de possibilidades de atuação no presente, adotando uma postura crítica perante a realidade social atual.

Nesse sentido, os docentes devem ter em mente a organização dos conteúdos e dos princípios que orientam suas práticas pedagógicas: “É portanto ao cotidiano da gestão da sua sala de aula que o professor ajusta o melhor possível esta necessidade de coerência que assegura a legitimidade dos seus papéis e das suas práticas.” (LAUTIER, 2011, pp. 55). O saber escolar se constrói efetivamente através de processos complexos de apreensão, comparação, reflexão e crítica. Os alunos fazem isso participando ativamente na construção do conhecimento e da aprendizagem; não somente recebendo informações, mas sabendo, principalmente, como lidar com elas. Por isso, o planejamento e a consolidação das bases epistemológicas que guiam o trabalho docente devem estar sempre inseridos na construção das práticas pedagógicas.

Dessa forma, enfatizamos aqui a importância da análise em torno historicidade presente no próprio fazer docente. Os próprios movimentos sociais no contexto da redemocratização brasileira trouxeram à tona aspectos relevantes sobre a atuação dos docentes das Ciências Humanas (GUIMARÃES, 2005), levantando a necessidade de renovação do papel do ensino de História dentro da sociedade e a importância do tratamento de temas como patrimônio e memória para as salas de aula. Por isso, o papel do professor, com ênfase na figura do professor de História, passou a ser entendido mais do que um transmissor de conhecimento sobre eventos factuais, mas compreendendo também um papel ativo na construção do pensamento crítico e de abertura às mudanças sociais e educacionais, inclusive na atualidade.

Por fim, é fundamental salientar também que o campo da História, assim como o da cidadania, se configura como um campo de disputas por diferentes setores da sociedade brasileira, especialmente em relação a quais discursos podem ou não estar presentes nos conteúdos escolares (GUIMARÃES, 2018). Assim, diversos estudos vêm destacando as dimensões éticas que envolvem o ensino de História enquanto uma atividade com potencial formativo de estudantes de todo o país. Tal potencial pode servir a determinados interesses de acordo com a postura adotada pelo docente em suas práticas pedagógicas, sendo justamente alvo de conflitos por distintos setores da sociedade (GUIMARÃES, 2007). Em vista disso, é imperativo o posicionamento crítico e favorável à uma educação libertária por

parte dos professores de História e das demais disciplinas, defendendo uma educação plural e democrática disponível para todos.

EXPERIÊNCIAS DOCENTES SOBRE O SABER HISTÓRICO EM SALA DE AULA

Após a reflexão a respeito das múltiplas dimensões envolvidas dentro do campo do Ensino de História, partimos para a análise das experiências docentes observadas dentro de uma escola estadual na cidade de São Paulo. Houve a oportunidade de diálogo com dois professores de História dos segundos e terceiros anos do ciclo do Ensino Médio. Estes dois docentes possuem trajetórias diferenciadas dentro da área da educação: um deles é recém-formado em História; o outro possui a experiência de 30 anos em sala de aula e é formado inicialmente em Filosofia.

Isto posto, pode-se reconhecer diferenças explícitas entre suas práticas docentes e as relações estabelecidas entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes escolares. O professor recém-formado buscou uma maior atuação com os alunos dos segundos anos por meio de atividades propostas pelo livro didático com base no currículo do Novo Ensino Médio. Nesse sentido, as atividades não possuíam conexões somente com a disciplina de História, mas sim abrangiam temas mais amplos como, por exemplo, os Direitos Humanos e suas aplicações dentro da sociedade brasileira. A proposta do docente era trazer essas atividades para os alunos construírem as respostas em seus cadernos, ao invés de trazer tais assuntos de forma expositiva, servindo também como instrumento de avaliação.

Em diálogos estabelecidos com esse professor, pôde-se constatar a necessidade de adaptação para a nova realidade do currículo escolar, já que sua própria formação acadêmica ainda se baseava na divisão anterior das disciplinas inseridas na área das Ciências Humanas. Paralelamente a tal fator, o docente deixou claro que o estabelecimento de conexões entre o conhecimento histórico presente nas universidades e aquele desenvolvido em sala de aula não depende somente da prática pedagógica individual, mas sim de outros múltiplos fatores (estrutura da escola, colaboração e interesse dos estudantes, entre outros).

Desse modo, percebeu-se uma discrepância entre certa “utopia” que se coloca dentro da formação acadêmica dos historiadores-professores em comparação com a realidade escolar das escolas públicas estaduais. O docente não descartou essa possibilidade de diálogo entre as duas manifestações da História, porém, ressaltou que ambas servem a propósitos distintos e também se inserem em contextos extremamente desiguais em termos estruturais e sociais.

Já o segundo professor trabalhou com os terceiros anos o conteúdo a respeito das diferentes manifestações do fascismo dentro do século XX, seguindo ainda o antigo currículo do Ensino Médio. Durante as aulas, seus métodos se centraram na exposição dos conteúdos de forma comparativa entre as distintas expressões de regimes fascistas na Europa e também no caso brasileiro do Estado Novo com Getúlio Vargas. Dentro de um quadro comparativo, os estudantes eram os responsáveis por apresentar as informações, já que foram divididos em grupos previamente, nos quais cada grupo ficou a cargo de pesquisar a respeito de um dos regimes.

Inserido nesse contexto, o docente não seguiu os conteúdos propostos pelo livro didático e apresentou em sala de aula os materiais que ele próprio seleciona. Dentro de sua prática docente,

buscou estabelecer relações com o contexto político e social da atualidade, apesar de definir claramente as balizas temporais e geográficas dos regimes fascistas apresentados. Perguntas realizadas pelo professor aos estudantes, a exemplo de: “Como tal partido ou líder chegou ao poder?”; “Como foi esse processo?” destacam o caráter processual dos fenômenos históricos, e se conectam com perspectivas vistas dentro da Academia a respeito de uma das formas possíveis de se entender e se ensinar História.

Assim, em uma das aulas, o docente trouxe um texto historiográfico de forma adaptada e uma série de imagens que traziam propagandas da época do fascismo italiano e do regime nazista. Acompanhado desses materiais, havia perguntas para serem respondidas e entregues pelos estudantes, assim como a proposta de análise das imagens e o levantamento de uma propaganda política atual. Tais atividades confluem com a proposta das outras aulas em estabelecer relações entre os contextos históricos dos tempos pretéritos e as conjunturas políticas atuais. Para tal, o professor fez uso de documentos visuais para chamar a atenção dos alunos e problematizar as visões construídas dentro dos governos fascistas em relação às minorias sociais como judeus, negros e ciganos.

Desse modo, ao levantar as percepções e análises dos estudantes a respeito dessa temática, o docente também incentivou os alunos a construir seus conhecimentos de forma autônoma e seguindo caminhos que estes achassem mais convenientes (por meio da internet, da consulta ao livro didático, entre outras possibilidades). Tendo essas atividades como um método de avaliação, houve um estímulo ao debate dentro de sala de aula através da participação dos estudantes nas discussões, os auxiliando a construir suas próprias consciências históricas.

Em oportunidades de diálogo com esse professor, ele também destacou as complexidades envolvendo as realidades das escolas públicas no Estado de São Paulo, a exemplo das próprias condições de vulnerabilidade social dos alunos, a formação precária dos professores, além de casos de violências simbólicas, mas também físicas dentro da escola. Nessa direção, tal docente buscou construir um olhar de empatia com os estudantes, entendendo o cansaço e o desinteresse pela carga extensiva de aulas e atividades. Atrelado a essa postura, ele entende que os objetivos das duas “Histórias” são distintos, levando em consideração que são necessárias diferentes abordagens em relação à linguagem empregada, uma conexão mais ampla com o cotidiano dos alunos, além de propiciar um sentido dos fatos históricos de acordo com suas concepções de mundo e de sociedade.

Assim, esse professor, mesmo que não formado inicialmente em História, parece compreender a relevância de diálogos entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes escolares. No entanto, também reconheceu que tal exercício depende também das vivências e das posturas dos docentes, principalmente, no que diz respeito a sua formação acadêmica e preparação para as práticas pedagógicas.

Portanto, pôde-se observar que o tempo de experiência juntamente com as vivências dos professores, enquanto indivíduos e profissionais, influenciam fortemente suas práticas docentes e os modos como entendem os conhecimentos apresentados em sala de aula e aqueles apreendidos nos contextos acadêmicos. Isto posto, em diálogos com os profissionais destacou-se a relevância de fatores coletivos e estruturais presentes no trabalho do professor. As realidades da Educação Básica pública se

mostram complexas, sendo os propósitos do ensino de História dentro do Ensino Médio distintos daqueles existentes na formação superior. Há tentativas e projetos para que ambas as “Histórias” se conectem, especialmente, no que tange às relações estabelecidas com as conjunturas atuais. Porém, para além de uma resposta simplista se há ou não conhecimento acadêmico dentro das salas de aula, devemos também considerar outros fatores sociais e políticos como a desvalorização da profissão docente, as condições socioeconômicas dos estudantes e de outros membros da comunidade escolar, entre diversos outros que se manifestam nos múltiplos cenários das escolas públicas brasileiras.

Como destacado por Rodrigo Nunes (2018, pp. 65 e 66), essa divisão entre ambas as esferas do fazer docente (teoria e prática) só reforça uma determinada concepção de conhecimento científico e, por conseguinte, do conhecimento presente dentro das escolas:

Fica evidente, diante da discussão apresentada, o quanto a prática pedagógica do professor reflexivo se limita a produção e reprodução do conhecimento tácito, cotidiano, por enfatizar que a prática deve se sobrepor à teoria dada a priori. Neste caminho, tal perspectiva além de reforçar a dicotomia entre teoria e prática, enfatizando a prática e relegando a teoria, cria a existência de uma subordinação do conhecimento teórico em relação ao conhecimento prático.

Tal separação entre teoria e prática se mostra, então, ineficiente e geradora de impasses para os próprios profissionais da educação, já que os mesmos não conseguem estabelecer as relações entre essas duas esferas, de forma a contribuir para seu trabalho docente. Essa defasagem também se mostra pela própria trajetória formativa dos professores dentro dos cursos de licenciatura, como ressaltado por Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000, pp. 231) ao reproduzirem uma das falas de um professor entrevistado por eles: “[...] Quando você coloca o pé numa sala de aula com 25 crianças, as disciplinas que você cursou estão longe demais”. Tal constatação também se faz presente em Cunha e Cardôzo (2011, pp. 147):

Paradoxalmente, entre as principais dificuldades enfrentadas ao longo da formação inicial, encontradas nas narrativas, podemos mencionar a dicotomia percebida pelos professores entre teoria e prática – um dos maiores desafios dos cursos de licenciatura.

Por isso, para além da aquisição de conhecimentos acadêmicos referentes à disciplina de formação, os cursos de licenciatura poderiam trabalhar com outras temáticas relacionadas com o fazer docente, a exemplo das muitas decisões que devem ser tomadas pelo professor e que ultrapassam e muito o que lhe foi mostrado dentro da universidade. Além disso, propiciar a reflexão em torno do próprio fazer pedagógico dentro do âmbito do Ensino de História, pode auxiliar esses profissionais a se compreenderem enquanto atores sociais inseridos em processos mais amplos de aprimoramento e autoconhecimento constante:

Esse pensar crítico sobre a prática liga-se à concepção que considera o professor como ser em permanente construção, de maneira que a incorporação da teoria e da prática deve

estar de tal forma relacionada, que uma não tem efeito sem a outra, sob o risco da teoria se tornar discurso vazio e a prática, ativismo sem fundamento, caso ache-se isolada uma da outra. (MACIEL, 2018, pp. 44).

Desse modo, entendemos que o conhecimento histórico ancorado nas produções historiográficas e o saber histórico existente nas salas de aula no Ensino Básico permanecem independentes e relevantes dentro de seus campos de atuação. Cada um possui suas próprias particularidades e objetivos; evidenciados, como colocado, em suas próprias trajetórias históricas. Ao contrário do que possa inicialmente parecer, o Ensino de História não possui uma relação de exclusividade ou obrigatoriedade com a História Acadêmica, e justamente por isso não desenvolve um saber escolar análogo ao saber acadêmico da Historiografia, a ciência de referência.

O Ensino Básico é determinado, com efeito, pelas disposições e contextos que se imbricam em seu planejamento e concretização. Em primeiro lugar, destaca-se o contexto político-institucional e a legislação educacional em vigor. Em sequência, aparecem as condições específicas das unidades escolares, cada qual com suas próprias acepções e regulamentações locais, que obedecem a aspectos de diferentes necessidades e propósitos. E por fim, destaca-se a presença das jornadas pessoais e formativas dos professores e demais profissionais da Educação. Longe de esgotar o assunto aqui tratado, espera-se que tais discussões possam ser úteis para os docentes dentro de suas reflexões sobre o seu fazer profissional, entendendo que tais debates podem auxiliar em sua perspectiva sobre a teoria do Ensino História, o qual é o arcabouço de que os mesmos se utilizarão para fundamentar sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas considerações expostas anteriormente, foi possível observar os diferentes usos do conhecimento histórico nas salas de aula, compreendendo as múltiplas redes e relações que complexificam o Ensino de História presente na sociedade brasileira atual. Longe do objetivo de realizar julgamentos ou apontamentos de valor perante às práticas docentes relatadas aqui, enfatizamos a importância da existência da variedade de estratégias e metodologias pedagógicas empregadas no Ensino de História, já que essas diferenças engrandecem o campo historiográfico em torno de tal tema e a construção das aprendizagens dentro da educação brasileira.

Pode-se observar também a permanência de uma antiga e consolidada dicotomia entre teoria e prática do que é ser professor dentro das experiências docentes atuais. Para tanto, o exercício do fazer docente necessita ser reflexivo e crítico perante não só a realidade profissional, mas também a própria realidade do mundo à sua volta e da sociedade em que o mesmo está inserido (MEDEIROS, CABRAL, 2006). Sendo uma profissão essencialmente intelectual e intensamente ligada à concepção do que é o conhecimento, o trabalho do professor também é refletir sobre si próprio e também sobre sua própria atuação dentro da realidade. Especialmente no que tange à profissão do professor de História e do historiador, é essencial que essa reflexão crítica sobre a sociedade e sobre o seu fazer docente se faça

presente em seu cotidiano profissional. Assim como a produção acadêmica vem se debruçando mais sobre o tema do ensino de História (FONSECA, SILVA, 2010), o professor de História também pode se apropriar de tais discussões teóricas, incluindo-as em suas aulas e propostas pedagógicas.

Ao entender seus espaços de atuação e as possibilidades de exercício da sua agência histórica de forma realista e não romantizada, os profissionais da História podem estabelecer relações mais orgânicas entre as considerações teóricas e os métodos práticos em torno da construção da consciência histórica pelos estudantes da educação básica. Em tempos de difusão de informações falsas e descredibilização da História enquanto ciência, cabe também aos professores dentro das salas de aula realizarem seu trabalho em prol da construção da cidadania e da valorização da História como ferramenta de mudança social.

Portanto, a partir das observações aqui realizadas é possível concluir que a ideia do que é ser professor e o que é de fato ser professor dentro da realidade contemporânea não podem ser aspectos separados dentro da formação universitária e também da própria construção da prática docente. Tal fragmentação se torna prejudicial para novos e já experientes profissionais, os quais se deparam com as discrepâncias entre uma esfera e outra. Por isso, é central que a construção do ser professor se mostre como algo constante, processual e que não se diverge das discussões do curso de formação.

Encerramos com o pressuposto de que a educação, em especial o Ensino de História, pode ser ferramenta para aquilo que Paulo Freire (2025, pp. 102) nos chama atenção do intuito principal do processo educativo: “[A educação], como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos básicos. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Orgs). **História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: 6ª edição. Contexto, 2010, pp.37-48.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 2a ed. São Paulo: Córtez, 2008, 408 pp.

BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. **ESTUDOS AVANÇADOS**, nº32 (93), pp. 127 - 149, 2018.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDÔZO, Lisliane dos Santos. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**: Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. O trabalho do professor: paradigmas, estigmas e

enigmas. In: **Antropolíticas da Educação**. 3a edição São Paulo: Képos, 2019, pp. 123 - 136. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/318> Acesso em 13. ago. 2022

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: PAZ E TERRA. 25a Edição. Coleção Leitura, 2002, 76 pp. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> acesso 10 out. 2024.

_____. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA. 92a Edição, 2025. 256p.

FONSECA, Selva G; SILVA, Marcos A. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

GUIMARÃES, Selva Fonseca. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 4ª edição. Campinas, SP : Papirus, 2005, 255p.

_____. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). **Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, pp. 149 - 173.

_____. **Ensino de História e Cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 2018, 336p.

LAUTIER, N. Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15348>. Acesso 6 mar. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Capítulo 1: Prática educativa, pedagogia e didática. In: **Didática**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2013, pp. 13 - 31.

MACIEL, João Paulo Santana. HISTÓRIA DE VIDA E AUTOBIOGRAFIA COMO PRÁTICA DE PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. In: _____. **HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: narrativas de si e repercussões sobre a prática docente**. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Universidade Federal do Tocantins), 2018, pp. 25-49.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação Docente: da teoria à

prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, ISSN 1809-3876, São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 15 abr. 2023.

MONTEIRO, Ana Maria F:C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **HISTÓRIA & ENSINO**, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

NUNES, Rodrigo Lima. DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE SER PROFESSOR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB A ÓTICA DA RACIONALIDADE TÉCNICA, DO PARADIGMA DA PRÁTICA REFLEXIVA E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. **REVISTA SABER ACADÊMICO** N° 25, ISSN 1980-5950, pp. 58-72, 2018.

PINSKY, JAIME; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Orgs). **História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: 6ª edição. Contexto, 2010, pp. 17 - 36

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000, pp. 209 - 244. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 20 abr. 2023.