

APRENDER A ENSINAR HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS NECESSÁRIOS PARA UMA DISCIPLINA NA BERLINDA

Renilson Rosa Ribeiro*

Luís César Castrillon Mendes**

Resumo: A História ensinada passa por um momento delicado. A sua desvinculação da vida prática e cotidiana de professores e alunos vem corroborar tal constatação. Torna-se necessário refletirmos sobre qual o valor da História na contemporaneidade e a sua aplicabilidade para uma intervenção positiva na sociedade. Este texto busca analisar algumas complexidades e necessidades do processo de ensino e aprendizagem em História, evidenciando aspectos inerentes à formação inicial e ao papel do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em História.

Palavras-chave: Ensino de História – Estágio Supervisionado – Contemporaneidade.

Abstract: The history taught passes through a delicate moment. Their disconnection from the practical and daily life of teachers and students confirms this. It is necessary to reflect on the value of history in contemporary times and its applicability to a positive intervention in society. This text seeks to analyze some complexities and needs of the teaching and learning process in History, evidencing aspects inherent to the initial formation and the role of the Supervised Internship in the course of Degree in History.

Keywords: Teaching History - Supervised Internship - Contemporaneity.

Hoje, mais do que nunca, a história é uma disputa. Certamente, controlar o passado sempre ajudou a dominar o presente; em nossos dias, contudo, essa disputa assumiu uma considerável amplitude.

Marc Ferro

* Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estágio pós-doutoral em andamento em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor associado I do Departamento de História, Programa de Pós-graduação em História e ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). rrenilson@yahoo.com

** Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Estágio pós-doutoral em andamento em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Bolsista PNPd/Capes. Professor adjunto do Curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). l.cesar69@hotmail.com

Diálogos difíceis, lutas necessárias: ensino de história, reforma curricular e instituição escolar em tempos de incertezas

Se realizarmos uma rápida leitura dos currículos de História, por exemplo, elaborados no Brasil a partir dos anos 1980, em especial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio, perceberemos a afirmação recorrente (quase nauseante) da necessidade de se formar alunos com autonomia intelectual e pensamento crítico:

Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitam aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva (PCN, Temas Transversais, 1998, p. 25).

Tal afirmação, a todo o momento, parece querer advertir os professores da importância de se afastar a ideia que a disciplina tem a missão de imprimir nas consciências coletivas uma narrativa única exaltando a nação e o Estado.

E não é de se estranhar a insistência nessa advertência, uma vez que, desde seu nascedouro como área de saber no século XIX até a segunda metade do século XX, o ensino da História nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica – “pedagogia do cidadão”. Sua finalidade maior era confirmar a nação no Estado em que se encontrava no momento, justificar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e criar nos membros da nação o sentimento de pertencimento, respeito e dedicação para servi-la (LAVILLE, 1999).

O aparelho didático desse ensino era uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua relevância e era cuidadosamente selecionada pelos construtores da memória (cf. GASPARELLO, 2004; MENDES, 2016).

Há, portanto, uma tradição de longa data de se pensar e ensinar a história, que ainda *impera* no cotidiano da sala de aula, a se enfrentar quando se propõe novas maneiras de ser, sentir e interpretar o mundo:

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (PCN, Introdução, 1997, p. 35).

Vemos nos discursos curriculares a preocupação imediata de se passar de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos. Em outras palavras, significa pensar uma educação histórica que possibilite aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias a partir do seu cotidiano¹. Os desejos e questionamentos do presente dos alunos seriam o ponto de partida e não o de chegada da produção do conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula:

O domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência possibilita ao aluno estabelecer relações e, no processo de distinção e análise, adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos. [...]

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante de sua realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma (PCN, História, 1998, p. 36).

Partindo deste raciocínio, ensinar história na escola de Ensino Médio, à guisa de ilustração, significa valorizar atitudes ativas do sujeito, não apenas do passado, mas também do presente como construtoras de sua história:

¹ Para uma análise dos PCN de História, cf. RIBEIRO, 2003, RIBEIRO, 2006.

A estética da sensibilidade, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no aprender a conhecer e no aprender a fazer, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre a teoria e prática. A política da igualdade, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no aprender a conviver, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A ética da identidade, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o aprender a ser, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos (PCNEM, Ciências Humanas e suas Tecnologias, 1999, p. 8).

Nessa perspectiva, a linguagem docente é povoada por novas referências complexas que procuram imprimir outras possibilidades para o exercício de seu fazer nas aulas de História. De repente, este profissional se vê diante de um leque variado de caminhos temáticos, teóricos e metodológicos para trilhar com seus alunos.

Seu vocabulário é bombardeado por uma série de terminologias e conceitos que, não poucas vezes, são difíceis para a sua própria compreensão: “imaginário”, “sociabilidade”, “mentalidades”, “historicidade”, “subjetividade”, “protagonismo juvenil”, “cidadania” etc. O professor sente-se, ao ler os currículos e as obras de referência, perdido num território linguístico alheio a suas concepções de mundo. As dificuldades de enfrentar o novo são diversas e adversas no cotidiano do educador (cf. ORLANDELLI, 1998, FONSECA, 1997).

Poderíamos, à semelhança dos próprios PCN do Ensino Médio, fazer aqui uma contextualização e caracterização das transformações vividas pelo ensino da História no Brasil nas últimas décadas no universo das reformas curriculares, enfatizando as contribuições das pesquisas do campo da História, Pedagogia, Psicologia etc. Entretanto, a escolha vai numa outra direção, não necessariamente oposta: compreender as dificuldades de se pensar as reformas curriculares criadas nas últimas décadas considerando a formação e o cotidiano do professor (de História).

Isso parece, no velho ditado popular, “chover no molhado”, mas é primordial aqui dirigir nossos olhares para estas duas dimensões que compõem a referência de mundo

dos professores para perceber como permanece inexistente um diálogo entre o mundo do currículo e o da escola e do professor.

As próprias críticas aos conteúdos, teorias e metodologias dos novos currículos de impraticáveis, como se costuma acusar nos espaços acadêmicos e escolares, ficam empobrecidas quando não se leva em consideração a formação e a prática do professor. É necessário tomar também o professor (de História) como sujeito histórico. Para se formar cidadãos críticos precisa-se de profissionais que se pensem como produtores do saber e não meros aplicadores de fórmulas prontas, produzidas em outros lugares institucionais.

A inviabilidade das propostas curriculares no contexto do dia-a-dia da escola não se esconde por de trás apenas do que o discurso oficial denuncia como incompetência do professor. Este diagnóstico é muito superficial para se levar adiante o debate.

É inegável que a formação básica da maioria dos profissionais da História, assim como de outras áreas, é deficitária, geralmente realizadas em instituições privadas de formação superior com currículos, docentes e bibliotecas precários (mesmo diante as avaliações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) a partir dos anos 1990, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso), mas isso é ainda andar nas bordas do problema. Embora seja de vital importância não apenas para a aplicação dos novos currículos, mas para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem da escola investir nos cursos de formação dos professores. A educação necessita urgentemente também de professores de História formados com autonomia intelectual e pensamento crítico. Ninguém ensina o que não aprendeu ou não teve a chance de compartilhar.

Aqui emerge outra problemática na concretização das políticas públicas de educação e das reformas curriculares: a instituição escolar e o cotidiano do professor.

Além das fragilidades da formação acadêmica que, em muitos casos, dificulta o profissional da História de realizar qualquer inovação na sua prática, seja por orientação dos currículos, seja por outras referências de leitura, seja por trocas de experiências, há os entraves da própria lógica de funcionamento do sistema escolar, prejudiciais mesmo para o profissional mais qualificado.

Em poucos momentos surge no meio dos debates sobre as reformas curriculares a própria instituição escolar posta como lugar de reflexão. Ela permanece ainda estranha aos profissionais que ali tentam trabalhar e às crianças que entram e saem confusas pelos *Fato e Versões, Coxim: MS, v. 09, n. 16, PP 129-144. Set-Dez 2016*

seus portões todos os dias. A disciplina, as normas, conteúdos formam uma coleção de abstrações de difícil degustação para professores e alunos.

A burocracia inerente ao funcionamento da escola, as péssimas condições de trabalho, os baixos salários e, conseqüentemente, o excesso de carga de trabalho são uma combinação de fatores que prejudicam qualquer proposta de reforma curricular.

Na instituição escolar pública ou privada, os espaços de leitura, reflexão e debate sobre o saber-fazer do professor são praticamente inexistentes. Os diálogos possíveis entre as diferentes áreas de saber na construção de projetos pedagógicos são dificultados pela ausência de uma visão de escola como lugar de produção de conhecimento. O professor de História (ou de qualquer outra disciplina) não percebe a sua profissão como um exercício intelectual. Mesmo as reuniões pedagógicas e planejamentos são infrutíferos pela falta de uma cultura crítica.

Em outros termos, o principal problema dessas propostas curriculares (e mesmo dos PCN) está no fato delas se esquecerem de levar em consideração na sua elaboração aspectos significativos da formação do professor de História e de suas condições de ensino.

As propostas não são falhas porque trabalham com uma concepção diferente de professor: intelectual-pesquisador². Elas tendem ao fracasso por falta de uma reflexão acerca da forma como essa mudança, essencial e necessária ao trabalho docente será concretizada para a efetivação das propostas curriculares. Descrevem no interior de seu texto um profissional que não se reconhece nesse espelho.

A ausência dessa reflexão não é restrita ao campo dos debates curriculares, mas também se estende para o interior das próprias escolas – verdadeiras células isoladas.

O modelo de professor idealizado pelas propostas curriculares não corresponde ao professor que tem seu ofício diariamente transformado ainda, por exemplo, na vergonha do subemprego, visível nas intermináveis filas dos bancos nos dias de pagamento e na reduzida presença dos professores em filas outras que prometem o lazer, o prazer ou o acesso a formas de cultura que permanecem elitizadas, como o teatro.

Fora das livrarias, fora das bibliotecas, privada dos passeios, a cabeça docente só aquece nas contas cotidianas que jamais resultam positivas,

² Para uma análise da crise identitária dos professores de História no Brasil, cf. FONSECA, 1997.

submetendo à humilhação da miséria milhares e milhares de pessoas de quem se espera a descrição da riqueza da nação e o elogio da grandeza da PÁTRIA, ambas sempre distantes de sua realidade existencial (MICELI, 1996, p. 300).

Diante desses dilemas e impasses (persistentes) na prática docente nas aulas de História, ficamos com a seguinte pergunta perturbadora: *Qual é o valor da história (ensinada) nos dias de hoje?*

Que valor(es) tem a história (ensinada) hoje? Rumo à fragmentação do pensamento colonizado

Enquanto que em outros países se busca uma complexificação do pensamento, no Brasil, se prioriza a simplificação imediatista do mesmo, no intuito de subir nos índices e pesquisas que apontam nosso país como um dos piores na difícil tarefa de educar seus jovens. Em um contexto de reformas educacionais, tais como a Reforma do Ensino Médio, torna-se cada vez mais complicado ser educador. Além do fato de sermos colonializados culturalmente, estamos vivenciando um processo de compartimentalização do saber já no ensino médio, na medida em que tornam optativas algumas disciplinas fundamentais para a formação humana. Por trás do aparente caráter democrático da reforma, em que o aluno pode escolher qual área irá estudar, existe a simplificação e o esvaziamento da construção do conhecimento, o que pode acarretar uma demanda pelo tecnicismo com a ilusão de inserção imediata no mercado de trabalho. Esse contexto remete à década de 1970, na qual foi implantada a lei n. 5.692/71 pelo governo civil-militar.

Necessitamos ter consciência da (des)colonização do pensamento em países que sofreram tal processo como é o caso do Brasil. Torna-se imperativo uma relativização da matriz teórica eurocentrada, que obedece à lógica da colonialidade, nos termos do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), ou seja, uma característica que reprime os modos de produção de conhecimento, saberes, símbolos e imaginário do colonizado, operando-se uma naturalização do invasor europeu e a subalternização do não europeu e a própria negação e o esquecimento de seus processos históricos.

Se vivemos tempos incertos e de retrocesso, além de sofrer com os problemas de ordem estrutural e financeira pelos quais historicamente passa a educação e formação de estudantes e professores, um ponto deve ser priorizado: a formação inicial dos professores que irão atuar na Educação Fundamental e no Ensino Médio. No caso do ensino e aprendizagem em história, o professor egresso poderá tentar diminuir esse enorme prejuízo. Para tal façanha, ele deve ser valorizado profissionalmente e ser reconhecido como o grande responsável pela interferência positiva na vida prática e no cotidiano de seus alunos. Dedicção exclusiva a apenas uma escola e ter tempo e recursos para planejamento de suas aulas, produzir e apresentar trabalhos e um salário condizente com a sua relevância político-social seriam alguns elementos interessantes para se buscar uma melhoria qualitativa da educação brasileira.

Concentraremos, para as finalidades deste texto, apenas nos aspectos necessários à formação inicial dos professores, ou seja, qual o impacto dessa formação nos professores iniciantes na área de História? Se levarmos em conta as observações pertinentes de Maria Calderano (2012), nenhum ou pouquíssimo impacto as licenciaturas têm causado aos acadêmicos. Tal constatação, por parte da autora, é no mínimo alarmante e um importante alerta para os professores formadores.

A atuação docente nos cursos de formação torna-se cada vez mais complexa e ao mesmo tempo desafiadora. Tal complexidade advém da diversidade teórica e metodológica disponíveis, inerentes ao campo e o desafio, pelo dever de não apenas se restringir a transmissão de conhecimento, mas, servir para a melhoria qualitativa da sociedade. Assim, a disciplina de História, assim como as demais que compõe as chamadas ciências humanas, podem e devem proporcionar uma leitura e interpretação de mundo que possam instrumentalizar uma intervenção na vida prática.

O processo de cientificização e disciplinarização histórica coincidiu com a afirmação dos Estados nacionais, os quais buscavam as suas legitimações. Dessa forma o ensino de História sempre esteve a serviço do Estado. Para Kátia Abud,

A burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico, ao elaborar os programas, que divulgam as concepções científicas das disciplinas, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência

se encontram e ainda qual a direção que tomam ao se modificar como saber escolar (ABUD, 2014, p. 53).

Por outro lado, o ensino de História requer dos alunos uma maior capacidade de abstração, na medida em que opera em uma perspectiva diacrônica, na qual o passado é um de seus objetos de estudo. Para o aprendiz, sair do tempo presente, neste regime de historicidade presentista (HARTOG, 2014), não é tarefa das mais simples. Talvez por esse motivo haja tanto desinteresse por parte dos alunos por história, normalmente associada apenas ao passado. Dessa forma, uma abordagem de qualquer conteúdo pretérito não deve ser feita de forma desarticulada das demandas do tempo presente, ou contemporaneidade. Essa articulação visa dar à História, e outras disciplinas afins, a capacidade de formar sujeitos críticos e participativos, ou seja, aptos para exercerem a cidadania na acepção plena do termo.

Para tanto, devemos questionar, como assim o fez Selva Guimarães Fonseca (2012) e muitos outros autores, acerca de quais concepções de história e de cidadania estão sendo forjadas. Quais memórias e identidades se privilegiam nas narrativas, currículos e legislações? As novas demandas sócio-culturais, tais como a articulação com novos agentes históricos, que foram discriminados como mulheres, indígenas e afrobrasileiros estão sendo contemplados?

Diante dessas complexidades e desafios, pretende-se analisar o lugar Estágio Supervisionado em História enquanto o momento teórico e estratégico da formação inicial para se efetivar uma epistemologia da prática docente, nos termos de Maurice Tardif (2002), por professores reflexivos (SCHÖN, 2000). O termo lugar adotado neste texto, remete à concepção de Michel de Certeau (2002), sobre a operação historiográfica, aliada a operação ensino de história, desenvolvida por Fernando Penna (2011). Para esta, o resultado é uma aula; para aquela, uma escrita. Pensamos que ambas devem estar articuladas na medida em que se busca associar teorias (expressas em narrativas) e metodologias de ensino. Até porque, para Ilmar Rohloff de Mattos (2006), a aula pode materializar-se em um texto.

Nas palavras do referido historiador, retomando a frase emblemática de François Furet, texto e aula são maneiras diversas de fazer e conseqüentemente de contar uma história. Escrever um texto e ministrar uma aula são práticas inerentes ao fazer do ofício do profissional da História: “professores e escritores de história contam uma história; *Fato e Versões, Coxim: MS, v. 09, n. 16, PP 129-144. Set-Dez 2016*

ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores; ambos fazem História” (2006, p. 7).

Embora apresentem diferenças no seu exercício, essas práticas não podem ser separadas e hierarquizadas. Escrever (pesquisa) e lecionar (ensino) são faces da atuação do professor de História:

De modo categórico, afirmamos ainda uma vez que, por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de uma aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de aula nos tornamos professores de história. Por lermos de um modo singular uma proposição, podemos afirmar que também somos autores (MATTOS, 2006, p. 11).

Partindo dessa analogia, as operações acima envolvem Teoria da História, Historiografia e Didática da História. Ensino e pesquisa articulados no processo de aprendizagem da disciplina.

A separação entre ensino e pesquisa nos cursos de graduação contribuiu para algumas concepções de Estágio extremamente prejudiciais à formação dos professores e professoras. De acordo com Selma Pimenta e Maria Socorro Lima (2004), a abordagem do Estágio como a hora da prática nas Licenciaturas acarretou uma visão instrumental esvaziada de sentido e desarticulada com a teoria. O modelo consagrado três anos de teoria e um de prática podem explicar frases equivocadas de estagiários, tais como “A teoria se aprende na prática”, ou “Na prática a teoria é outra”. Na melhor das hipóteses restavam aos acadêmicos em situação de Estágio copiarem os professores da escola, reduzindo a experiência rica do estágio a uma mera imitação de modelos aos quais mais se identificavam. A única fonte utilizada era o livro didático, passando a impressão de uma História única (ADICHIE, 2009), já que não havia espaço para outras interpretações possíveis para um mesmo fato.

O grande desafio é a mudança dessa estrutura que ainda persiste em alguns cursos de formação inicial. Os professores formadores necessitam estar familiarizados com o ambiente escolar, conhecendo os diversos públicos e as diferentes realidades que serão atendidas pelos acadêmicos em processo de formação. Mesmo em disciplinas mais específicas do curso, as chamadas “teóricas”, os ministrantes podem localizar o conteúdo pedagógico-

gico nelas presentes, ou seja, o conteúdo chamado específico reelaborado para ser ensinado (SCHULMANN apud MONTEIRO, 2001, p. 138).

Dessa maneira, a formação inicial deve impactar os graduandos no sentido de os mesmos terem a capacidade de articulação entre a teoria apreendida e o método que vai ser empregado em sala de aula, sem negligenciar o saber escolar. Vale lembrar que este saber, nos termos de Ernesta Zamboni, Marizete Lucini e Sonia Regina Miranda (2013), é bem mais complexo que o saber acadêmico, uma vez que não se restringe a ele. O saber escolar envolve outros conjuntos de saberes, tais como currículos, cultura e cotidiano escolares, além de possuir um aspecto interdisciplinar, pois dialoga com a Pedagogia, Sociologia, Antropologia e Psicologia, dentre outras áreas do saber.

Dessa forma, a História não pode renunciar a afirmar algo sobre os problemas contemporâneos e produzir um saber que seja significativo para a sociedade e possa ser ensinado na escola, adverte Fernando Penna (2014, p. 51).

No momento do Estágio, o acadêmico é, ao mesmo tempo, aluno e professor (CAIMI, 2008). Essa peculiaridade faz com que o lócus Estágio seja um espaço de encontro de saberes e de articulações entre teoria, historiografia e metodologia, buscando superar a dicotomia teoria X prática. Longe de ser “a hora da prática” o Estágio pode vir a ser um laboratório para a epistemologia histórica (WEHLING, 2006), incluindo o seu ensino. O acadêmico em processo de Estágio pode (e deve) fazer a reflexão da e na sua ação docente. Essa reflexão possui a vantagem de poder ser efetuada em conjunto com os demais graduandos, com a supervisão do professor coordenador da disciplina.

Estágio Supervisionado deve, dessa forma, constituir o eixo curricular central dos cursos de formação inicial. Em se tratando especificamente de História, ele deve ser abordado de forma conjunta por parte do corpo docente em uma perspectiva teórica, historiográfica e metodológica. Se qualquer prática em sala de aula revela uma concepção teórica e esta traz consigo um conjunto de obras historiográficas, além de posturas didática, ética e política, a formação em licenciatura em História possui prerrogativas suficientes para interferir de forma positiva na realidade. Para que isto aconteça, não basta ter uma sólida formação teórica, apesar de ser fundamental. Torna-se necessário ir além! Afinal um de seus papéis é produzir subjetividades humanas, de acordo com Albuquerque Júnior (2012, p. 31).

Ensinar é um ato político e agir politicamente é promover a emancipação dos jovens, além de exercitar a prática da cidadania. O ensino de História pode se tornar um lugar de exercício da alteridade, na medida em que podemos nos deslocar para diferentes lugares e temporalidades assumindo o lugar do outro. Pode-se oportunizar nas aulas, sejam elas na escola ou na academia, a inclusão de outras memórias e identidades historicamente silenciadas e/ou discriminadas, tais como a dos indígenas, afrodescendentes e às relações de gênero. Situar os alunos enquanto agentes históricos de seu tempo, conscientes de suas historicidades no intuito de potencializar a consciência histórica, nos termos de Jörn Rüsen (2012), na medida em que articula memória, identidade social e coletiva no sentido de intervir na vida prática.

Talvez essa seja a maior potencialidade da história ensinada: interferir qualitativamente na sociedade, buscando soluções para os problemas contemporâneos e rompendo com a ideia de ser algo do passado, amarelado e empoeirado. Logo, ela poderia se tornar interessante, principalmente para alunos do ensino fundamental e médio, pois possuirá significado para eles. Assim a História estará mais próxima das suas necessidades e problemas cotidianos.

Mais importante que o conteúdo selecionado para estudo, é perscrutar as razões que fizeram com que ele foi privilegiado em detrimento de muitos outros. Saber problematizar conteúdos escolares, currículos e livros didáticos, para citar alguns exemplos, é prerrogativa inerente ao campo da História, em que o estágio precisa assumir o seu papel fundamental, central e estratégico.

Ter as condições para questionar narrativas, memórias, identidades e currículos torna-se imperativo para, nos termos de Durval Muniz de Albuquerque Junior, se “fazer defeitos” nas categorias monumentalizadas e consagradas, componentes das narrativas e das aulas de História.

Parafraseando Manoel de Barros, eu diria que a história tem hoje a missão de fazer defeitos nas memórias, de fazer as memórias errarem [...] no sentido de que elas devem ter seus sentidos deslocados, devem ter seus lugares de inscrição alterados [...]. O historiador hoje é aquele que desvia e desencaminha o sentido já consagrado, que profana todos os ídolos, que des-sacraliza o que há de mais sagrado (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 37).

Enfim, abordar as formas de construção do conhecimento histórico torna-se fundamental para a “descolonização do saber e do poder”, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 7-8), que ainda persiste em nossas formações, nos livros didáticos, currículos e aulas de História. Para o sociólogo português, descolonizar o saber e reinventar o poder pode ser uma das formas de se evitar “epistemicídios”, os quais alguns grupos marginalizados, ou mesmo países, que vivem uma situação de colonialidade, ainda estão sujeitos.

Essas questões e muitas outras, não citadas neste breve texto, permeadas por teorias, epistemologias, historiografias e metodologias serão muito bem vindas ao *entre lugar* Estágio Supervisionado em História, de forma a minimizar o distanciamento entre escola e universidade, a partir de problemas e complexidades escolares.

Fernando Seffner, em artigo cujo título sugestivo é “Teoria, metodologia e ensino de História”, publicado em 2000, já advertia que o saber escolar constitui-se, dentre outros elementos, da concepção e valores dos alunos e dos problemas contemporâneos. O professor pesquisador, naturalmente, não pode ignorá-los. Vale lembrar que esse saber, além de historicamente colonializado, atualmente está sendo fragmentado e/ou compartimentalizado por meio de uma “reforma” educacional despojada de diálogo e respeito aos princípios democráticos arduamente construídos na Carta constitucional de 1988.

Referências

ABUD, Kátia. O ensino de História no contexto da Ditadura Militar: ajustamento e convivência. In: ABUD, Kátia; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. *50 anos da Ditadura Militar: Capítulos sobre ensino de História no Brasil*. Curitiba: W & A Editores, 2014, p. 53-69.

ADICHIE, Chimamanda. *Os perigos de uma história única*. Palestra na Universidade de Harvard, julho de 2009. Disponível em: http://www.Ted.com/talks/Lang/eng/chimamanda_adichie_the_danger_of_asingle_history.htm. Acesso em 1/4/2010.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012, p. 21-39.

_____. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de Teoria da História. Bauru: EDUSC, 2007.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Aprendendo a ser professor de História*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 65-106.

CALDERANO, Maria da Assunção. *Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2012.

_____. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo, Editora Iglu, 2004.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas? Debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto E o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.

MENDES, Luís César Castrillon. “Logo que o seu cofre proporcione esta despesa”: A construção da narrativa didática nacional nos manuais de História do Brasil adotados no Colégio Pedro II (1838-1898). Tese de Doutorado em História. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

MICELI, Paulo Celso. *História, histórias: o jogo dos jogos*. Coleção Trajetória 4. Campinas: Gráfica do IFCH, 1996.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 74, p. 142, p. 121-142, abr. 2001.

ORLANDELLI, Silvia Helena. *A representação identitária no professor de História: um estudo com depoimentos orais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais: história (5ª e 8ª série). Brasília: MEC, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução (1ª e 4ª série). Brasília: MEC, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias (Ensino Médio). Brasília: MEC, 1999.

PENNA, Fernando de Araujo. A relevância da didática para uma epistemologia da História. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (Org.) *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014, p. 41-52.

_____. Operação Ensino de História. In: *Anais do Simpósio Nacional da ANPUH*. São Paulo, 2011, p. 1-15.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RIBEIRO, Renilson Rosa. As representações do ofício: O professor de História no discurso historiográfico brasileiro. *ETD. Educação Temática Digital*. Campinas, v. 4, n.7, p. 17-34, 2003.

_____. Os parâmetros do saber no Brasil: A História ensinada e a Reforma Curricular Nacional no governo FHC. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 10, p. 1-35, 2006.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Descolonizar El saber reinventar El poder*. Montevideu: Ediciones Trilce, 2010.

SCHÖN, Donald. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, Cezar Augusto Barcelos *et all.* (Org.). *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 257-288.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação de professores*. São Paulo: Vozes, 2002.

WEHLING, Arno. Historiografia e epistemologia histórica. In: MALERBA, Jurandir (Org.). *A história escrita*. Teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006, p. 175-187.

ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete; MIRANDA, Sonia Regina. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, Marcos A. (Org.). *História: Que ensino é esse?* Campinas: Papyrus, 2013, p. 253-276.